Centre d'études de l'emploi

CREAPT

96

Travailler et se former au fil du parcours professionnel

Actes du séminaire « Âges et Travail », mai 2014

Mai 2016

CREAPT-CEE

Rapport de recherche

« Le Descartes »
29, promenade Michel Simon
93166 Noisy-Le-Grand CEDEX
Téléphone : (33) 01 45 92 68 00
Télécopie : (33) 01 49 31 02 44
www.cee-recherche.fr

RAPPORT DE RECHERCHE

Travailler et se former au fil du parcours professionnel

Actes du séminaire « Âges et Travail », mai 2014

CREAPT
Centre de recherches sur l'expérience, l'âge et les populations au travail

mai 2016 N° 96

Directeur de publication : **Christine Daniel**

ISSN 1629-7997
ISBN 978-2-11-139587-9

Travailler et se former au fil du parcours professionnel

RÉSUMÉ

Ce rapport reprend les exposés et débats de l'édition 2014 du séminaire annuel « Âges et Travail » organisé par le CREAPT. Les interventions y sont présentées dans leur version intégrale.

Le constat de départ était que les relations entre activités de travail et activités d'apprentissage renvoient à des situations très diversifiées : dans les formes qu'elles prennent (dispositifs formalisés, formation *in situ*, apprentissages au détour de l'activité de travail), les objectifs qu'elles recouvrent, les options pédagogiques ou didactiques, les acteurs impliqués… et la période de la vie professionnelle. Le choix des orateurs et des thèmes d'intervention a reflété cette diversité.

Cette question revêt un intérêt particulier dans le contexte de politiques publiques visant à allonger la vie professionnelle (réformes des retraites, accords ou plans sur l'emploi des seniors), à favoriser les échanges de savoirs (contrats de génération), à ouvrir des possibilités accrues de reconversions (compte pénibilité) et à renforcer la formation tout au long de la vie professionnelle (compte personnel de formation valable sur l'ensemble de la carrière).

Comme le démontre la conférence introductive de Catherine Delgoulet, ergonome, l'examen des relations entre travail et formation interroge plus généralement la notion d'efficience au travail, et les conditions nécessaires au développement de parcours professionnels en santé. Dans ce cadre, l'âge, l'ancienneté et l'expérience professionnelle peuvent trouver leur place, non pas comme des déterminants des conduites ou performances observées, mais comme des composantes de situations de travail et de formation au sein desquelles chacun déploie son activité dans des objectifs multiples.

Sur la base de cette orientation générale, les interventions ont ensuite mobilisé des connaissances scientifiques relevant de différentes disciplines : analyses statistiques produites par le Céreq sur les liens entre formation et catégories sociales (Christine Fournier et Jean-Marie- Dubois), d'une part, changements professionnels (Isabelle Marion et Marion Lambert), d'autre part ; approche sociologique de la place dédiée à la formation dans les stratégies des entreprises (Sylvie Monchatre) ; études ergonomiques sur la circulation des savoirs et les formes d'apprentissage à l'hôpital (Jeanne Thébault), dans la construction aéronautique (Vincent Boccara) ou dans les soins aux animaux (Christine Vidal-Gomel). Puis l'économiste Jacques Freyssinet lance la discussion générale de fin de séminaire en soulevant le problème des stratégies d'acteurs autour de la formation professionnelle.

L'objectif du rapport est ainsi que ces connaissances puissent offrir aux acteurs concernés des outils pour agir en situation de travail et de formation, afin de favoriser le développement de l'activité et l'apprentissage pour et par le travail à toutes les étapes de la vie professionnelle.

Sommaire

Ouverture

Serge Volkoff, Corinne Gaudart 7

Introduction : TRAVAIL ET FORMATION AU FIL DE L'ÂGE : DES CONSTATS ET QUELQUES ENJEUX RENOUVELÉS

Catherine Delgoulet 9

Chapitre 1. LA FORMATION CONTINUE DES SALARIÉS AU PRISME DES CATÉGORIES SOCIALES

Christine Fournier, Jean-Marie Dubois 33

Chapitre 2. PRATIQUES RÉFLEXIVES DANS ET SUR LA TRANSMISSION DES SAVOIRS PROFESSIONNELS : LE CAS D'ATELIERS RÉFLEXIFS AVEC DES ÉLÈVES INFIRMIERS

Jeanne Thébault 59

Chapitre 3. UNE DÉMARCHE D'ANALYSE DU TRAVAIL POUR LA CONCEPTION D'ENVIRONNEMENT VIRTUEL DE FORMATION PROFESSIONNELLE : UN EXEMPLE DANS LE DOMAINE DE L'AÉRONAUTIQUE

Vincent Boccara 77

Chapitre 4. TRAVAILLER ET SE FORMER : DU PROCESSUS À L'INJONCTION ?

Sylvie Monchatre 95

Chapitre 5. CHANGEMENTS PROFESSIONNELS ET FORMATION DANS L'ENTREPRISE

Isabelle Marion, Marion Lambert 107

Chapitre 6. CONCEVOIR UNE FORMATION EN PRENANT EN COMPTE LA DIVERSITÉ ET LES ÉVOLUTIONS DU TRAVAIL ET DES PARCOURS DES FORMÉS : UN EXEMPLE

Christine Vidal-Gomel **125**

Discussion générale

Jacques Freyssinet **147**

Ouverture

Serge Volkoff, statisticien, ergonome, Creapt / CEE

Corinne Gaudart, ergonome au CNRS – Lise / Cnam (UMR 3320), directrice du Gis Creapt

---

Serge Volkoff : Bonjour à toutes et tous. Bienvenue à ce séminaire. Je vais présider cette première matinée dont le contenu est assez simple. Il y aura une présentation générale du séminaire par Corinne Gaudart, dans un instant. Et puis, un exposé introductif de cadrage, par Catherine Delgoulet, qui nous indiquera comment on peut structurer l'ensemble de notre pensée pendant ces trois jours. Corinne…

Corinne Gaudart : Bonjour à tous. Je vais être très brève, puisque je ne vais pas faire l'introduction de l'introduction, qui sera faite par Catherine Delgoulet. Simplement, je voudrais préciser, pour ce séminaire de 2014, que l'équipe du Creapt a trouvé important de pouvoir débattre ou reprendre des questions autour de : se former et travailler en même temps au cours de la vie professionnelle. Et il nous est apparu important de remettre cette question à l'ordre du jour, parce qu'en ce moment on peut dire que l'action publique est assez dynamique en la matière, notamment avec l'allongement de la vie professionnelle, les contrats génération, le compte pénibilité qui donne accès à des possibilités de reconversion professionnelle. Donc, il y a un contexte de l'action publique assez dynamique, et qui appelle à se re-questionner sur les liens entre se former et travailler au fil du parcours.

Alors, comme vous l'aurez vu dans le programme (je vais y revenir tout à l'heure parce qu'il y a quelques petites modifications), le Creapt privilégie toujours dans ses thématiques des approches pluridisciplinaires. Ça sera encore le cas cette année avec la participation d'ergonomes mais aussi de sociologues et d'économistes. On peut certainement signaler la présence assez nombreuse cette année de chercheurs du Céreq, qui ont bien voulu réfléchir avec nous sur ces questions.

Le fil rouge sera assuré par Jacques Freyssinet, qui est économiste et que les chercheurs du Centre d'études de l'emploi côtoient habituellement. Je ne pense pas que j'irai plus loin sur le contenu du séminaire. Catherine Delgoulet a la lourde charge de faire l'exposé introductif qui, normalement, devrait servir à cadrer et à donner quelques repères sur la thématique. Donc, je n'en dirai pas plus.

Alors quelques éléments d'ordre pratique. Nous avons eu deux modifications de dernière minute dans le programme. La première, Marianne Cerf, qui était programmée aujourd'hui en deuxième partie d'après-midi, s'excuse auprès de vous, mais pour des impératifs de travail elle n'a pas pu venir aujourd'hui. Ce qui fait que le séminaire aujourd'hui se terminera un peu plus tôt – se terminera à 16 heures au lieu de 17 heures 30. La deuxième modification concerne Dominique Cau-Bareille, qui devait intervenir demain matin en deuxième partie de matinée et ne peut pas non plus venir. C'est donc Vincent Boccara qui nous a fait la gentillesse de venir nous présenter un projet en cours, ou qui s'achève, réalisé par lui-même et Catherine Delgoulet, dans le cadre d'une ANR. Vous avez sur le programme le titre de son intervention.

Concernant les exposés, nous avons gardé le format habituel. C'est-à-dire, en dehors de l'introduction, qui donne un temps de parole un peu plus long à l'orateur, ce sont des exposés qui généralement tournent autour de quarante-cinq minutes de présentation, et le même temps pour la discussion. On a toujours essayé de favoriser des discussions longues, après chaque exposé, qui seront entrecoupées de petites pauses.

Dernier point en ce qui concerne les feuilles d'émargement. Cette année, on a mis en place deux feuilles d'émargement. Celles qui sont ouvertes à tous les participants – c'est ce que nous faisons habituellement. Et ça nous permet de garder une trace de vos coordonnées, de pouvoir vous prévenir quand les actes des séminaires sont sortis. Régulièrement, vous pourrez consulter le site du Centre d'études de l'emploi, et vous pourrez télécharger les Actes des séminaires, des dernières années, produits en *Rapports de recherche*. Et puis nous avons un certain nombre d'étudiants qui sont inscrits en Master RH et sociologie, pour qui nous avons fait une feuille d'émargement spéciale, qu'ils doivent venir signer tous les jours.

Concernant les actes des années 2011 et 2012, on a un peu de retard cette année puisqu'ils vont sortir d'ici quinze jours ou trois semaines. Normalement, nous ne devrions pas attendre une année supplémentaire, pour que les actes de 2012 et 2013 soient publiés, dans les mois qui viennent on va essayer d'accélérer pour que le plus rapidement possible vous ayez l'ensemble des actes[1]. Je vous l'ai dit, ils sont en ligne sur le site du Centre d'études de l'emploi. Je crois que je vous ai à peu près tout dit. Je laisse la parole à Catherine Delgoulet et Serge Volkoff.

Serge Volkoff : y a-t-il des questions ? C'est donc Catherine Delgoulet, maître de conférences en ergonomie à Paris Descartes, chercheuse au LATI, et chercheuse également dans le cadre du groupement scientifique Creapt, qui va présenter cet exposé de cadrage général des objectifs, et de la thématique du séminaire.

[1] Les séminaires de 2011 (« *Les arrivants en milieu de travail : accueil, fidélisation, échanges de savoirs* »), 2012 (« *Travail passé, activité et santé d'aujourd'hui : quels impacts des situations de travail ?* ») et 2013 (« *Politiques publiques et pratiques d'entreprise sur les questions d'âge et travail* ») ont en effet été publiés depuis lors, respectivement dans les rapports de recherche du CEE n°s 86, 88 et 93.

Introduction

TRAVAIL ET FORMATION AU FIL DE L'ÂGE : DES CONSTATS ET QUELQUES ENJEUX RENOUVELÉS

Catherine Delgoulet, ergonome, maître de conférences au LATI, université Paris Descartes

Bonjour à toutes et à tous.

Je vais essayer d'introduire ce séminaire, de la place qui est la mienne, celle d'une ergonome – donc évidemment je balaierai sûrement large, mais peut-être pas très large pour un certain nombre d'entre vous qui ont l'habitude d'attraper ces questions de travail et de formation au fil des parcours, peut-être dans des approches beaucoup plus macroscopiques que ce que nous savons faire en ergonomie. Donc, on va voir comment ces éléments se posent et se traduisent dans le travail et la formation professionnelle.

Mon exposé, je l'ai organisé autour de trois temps. D'une part, essayer de voir quelles sont les questions qui se posent et montrer que ces questions ne sont pas nouvelles – certaines datent de cinquante ans au moins. En même temps, il y a un certain nombre d'éléments que l'on commence à bien connaître sur lesquels il me semble important de revenir, pour ne pas toujours réinventer les choses, en tout cas essayer d'avancer sur ces questions. Ensuite, j'essaierai de brosser rapidement un certain nombre d'éléments sur la diversité des configurations d'apprentissage au fil de l'âge et des parcours professionnels. Pour enfin proposer de conclure sur certains éléments de positionnement des ergonomes dans ce champ, et sur les ouvertures qu'il me semble important de souligner aujourd'hui, compte tenu des évolutions que l'on peut voir notamment, comme l'a souligné tout à l'heure Corinne Gaudart, sur les politiques publiques actuelles.

1. DES PROBLÈMES ET CONSTATS PARFOIS ANCIENS

1.1. Des questionnements anciens…

Sur le premier point, ce problème, me semble-t-il (et je voulais le souligner), soulève des questions qui ont été abordées il y a maintenant de nombreuses années. En remontant un peu dans les travaux, on retrouve notamment des travaux de chercheurs anglophones, Belbin et Shimmin (1964), dans les années 1960, qui s'intéressent déjà aux questions de méthodologie d'apprentissage, de pédagogie, en lien avec les questions d'avancement dans la vie professionnelle, et d'âge. Plus proche de nous, les travaux aussi de Suzanne Pacaud – on retrouve ces écrits-là notamment dans un ouvrage publié dans les années 1970 (Pacaud, 1975). Dans cet ouvrage, elle rappelle une étude qu'elle a eu l'occasion de faire, elle aussi, dans les années 1960, auprès de travailleurs en reconversion professionnelle – où elle souligne à la fois des points de vue différenciés, en fonction des acteurs dans le champ de la formation, et des questions de travail et de formation, du point de vue de l'âge :

- un point de vue des employeurs, qui défend souvent à cette époque-là la question de l'apprentissage au cours de la vie professionnelle, et dans les âges, on va dire, les plus avancés, comme une question de « handicap » pour les travailleurs vieillissants – handicap à changer de travail. Une inadaptation aux méthodes et aux techniques nouvelles. Et c'est ce qui semble ressortir de manière assez prégnante à ce moment-là ;

- un point de vue également des formateurs, qui ont à rencontrer des populations d'âges et d'expériences diverses. Là aussi, elle souligne une impression des formateurs, d'une plus grande difficulté et une plus grande lenteur des plus âgés dans les apprentissages ;
- et puis enfin, dans le cadre de nombreux entretiens qu'elle a pu faire avec ces travailleurs en reconversion professionnelle, elle pointe un certain nombre d'éléments à partir de *verbatim*, extraits de ces entretiens. Certains formés plus âgés soulignent un certain nombre d'éléments, qui incitent à considérer autrement, justement, ce qui est pointé en termes de handicap, et de difficultés, par les employeurs et les formateurs. Je vous ai mis deux extraits de verbatim de formés. L'un disant : *« moi, je pose toujours beaucoup de questions. Nous (les plus âgés), nous avons besoin d'envelopper tout cela, pour retenir ».* Et un autre disant : *« moi, je refuse d'apprendre sans comprendre. Nous avons trop de choses dans la tête. Et il faut faire la liaison entre tout cela ».* Ce que l'on pourrait dire, c'est une importance dans la manière d'apprendre, et une différenciation de ces manières d'apprendre, au fil des parcours professionnels, au fil de l'âge, qui semblent importantes, et que pointe déjà Suzanne Pacaud, donc dans les années 1960.

L'idée de ces chercheurs, et de bien d'autres, est d'essayer de comprendre quelles sont les stratégies d'apprentissage et leurs évolutions avec l'avancée en âge, avec l'avancée en expérience, pour travailler ces conditions-là – et ne pas faire de l'âge la seule variable explicative de difficultés constatées, mais de voir comment les dispositifs de travail et de formation, ou d'apprentissage plus informel dans le travail, permettent ou pas, favorisent ou pas, ces apprentissages, et notamment ce travail « d'enveloppement » et de « développement » entre ce qui est déjà acquis et ce qu'il est nécessaire d'apprendre, pour faire face à un certain nombre de changements dans le travail.

1.2… toujours d'actualité

Alors, si ces questions sont pour certaines anciennes, elles sont en revanche toujours d'actualité. Et un certain nombre d'éléments de contexte augmentent ou appuient cette actualité. J'en ai listé trois, sans être forcément exhaustive :

- tout d'abord, évidemment un contexte de vieillissement de la population active, qui augmente ces questions-là, et les exacerbe, on va dire ;
- un contexte également d'allongement de la vie professionnelle, qui là aussi est un élément prégnant et d'actualité ;
- et enfin, des modèles d'organisation du travail, et de choix de management. Des hommes et des femmes au travail, qui sont orientés vers des questions de changement, de mobilité, de flexibilité, de polyvalence, et d'amélioration permanente, qui là aussi invitent à repenser les questions de travail et de formation, et plus généralement d'apprentissage, tout au long des parcours professionnels, en insistant sur la permanence, on va dire, de ce phénomène.

Pour tenir ces questions-là et pour répondre à ce contexte, ce qu'on constate également c'est que les politiques des pays industrialisés ont largement tablé sur une actualisation permanente des compétences, pour à la fois promouvoir le maintien ou le retour à l'emploi à tout âge. Un certain nombre d'éléments sont ici à requestionner, pour essayer de voir comment tout ceci se met en place en situation réelle de formation et de travail.

Sans aller très loin (puisque je sais qu'il y aura une présentation consacrée à ces questions-là), mais juste pour planter une partie du décor et voir les éléments de modulation, je voudrais souligner le fait que, même si les questions de développement des compétences, d'apprentissage à tout âge sont largement vantées et mises en avant dans les politiques nationales et européennes, on constate que l'inégalité d'accès à la formation à tout âge perdure. Alors, j'ai repris simplement les résultats d'une enquête menée par l'Insee sur la formation des adultes en 2012, où on constate qu'avec l'avancée en âge le pourcentage de personnes en emploi ayant accès à la formation diminue (Gossiaux &

Pommier, 2013). Il faut évidemment prendre ceci avec précaution puisqu'un certain nombre d'éléments modulateurs interviennent également. De nombreux travaux montrent que divers facteurs modulent cette relation entre âge et formation de manière importante, notamment la taille de l'entreprise, la catégorie socioprofessionnelle d'appartenance, les statuts d'emploi. Je suppose que, cet après-midi, les orateurs du Céreq parleront de ces questions-là (*cf.* l'intervention de Jean-Marie Dubois & Christine Fournier).

1.3. Des réticences fortes et partagées

Toutefois, pour essayer de voir quelles sont les raisons de cet accès différencié en lien avec l'âge, un certain nombre de travaux pointent des réticences fortes et partagées et qui, semble-t-il, perdurent dans le temps.

- Du côté des actifs (et donc des salariés eux-mêmes), des travaux montrent :
    - des représentations souvent assez négatives de l'évolution des capacités d'apprentissage des salariés eux-mêmes – ceux-ci considérant qu'avec l'âge, la situation d'apprenant n'est pas forcément évidente et que cette situation est plutôt à réserver aux plus jeunes, par exemple (Marquié *et al*., 1994) ;
    - une réticence liée à une formation qui serait associée à un retour à l'école – retour qui n'est pas forcément vu de manière positive, parce que, pour un certain nombre d'entre nous ceci ne renvoie pas forcément à des souvenirs impérissables et joyeux ; ce retour à l'école n'est donc pas forcément apprécié de tous (Santelmann, 2004) ;
    - moins nous avons l'occasion de nous former, moins nous avons d'idées de ce que peut nous apporter la formation, de ce que peut permettre cette formation, et quels sont nos besoins de formation. Et les plus âgés étant moins formés que les autres, ceci renforcerait ce phénomène de moindre accès avec l'avancée en âge (Gossiaux & Pommier, 2013).
- Du point de vue maintenant des employeurs, on se rend compte que d'enquête en enquête sur ces questions, depuis une soixantaine d'années, on retrouve des résultats assez similaires, peut-être moins marqués dans les dernières enquêtes. Là aussi, des doutes existent du point de vue des employeurs quant à former leurs salariés tout au long de leur vie professionnelle, et de l'intérêt de ces formations, notamment du point de vue justement des capacités de faire face au changement avec l'avancée en âge et des capacités qui seraient limitées des salariés plus âgés, à se former (Burnay, 2004 ; Defresne *et al*., 2010).

Enfin pour clore sur ces aspects de réticences partagées, un certain nombre de travaux (à ma connaissance moins nombreux, mais qui me semblent aussi des éléments à creuser) pointent que ces réticences peuvent venir également du système de formation lui-même – même s'il y a aujourd'hui une loi qui insiste sur la formation tout au long de la vie. Dans les pratiques de formation et les systèmes organisationnels de la formation professionnelle, un certain nombre de travaux montrent que cet accès différencié du point de vue de l'âge est également important. D'une part, parce que depuis le développement de la formation professionnelle en France, et très vite après les premières lois, la France a dû faire face à une crise, une crise de l'emploi notamment. Dans ces conditions, un certain nombre d'investissements dans la formation se sont beaucoup centrés sur les chômeurs et les jeunes en difficulté de rupture scolaire (Santelmann, 2004). La formation qui *a priori* pouvait être une opportunité de promotion sociale et de développement, tout au long de la vie professionnelle, s'est vue très vite réorientée dans des objectifs d'effectifs, vers des populations ciblées, dont la répartition du point de vue de l'âge n'était pas équivalente.

Un autre élément qui nous semble important, et que nous avons pu rencontrer avec Corinne Gaudart et Serge Volkoff, c'est qu'au-delà des souhaits de concevoir et d'offrir à tous des possibilités d'apprentissage, un certain nombre de dispositifs de formation dans des grands centres de formation

(dispositifs qui vont de la sélection à l'orientation, puis la formation), sont marqués par une sélection du point de vue de l'âge (Gaudart & Delgoulet, 2005). Le taux d'entrée dans les formations est moins important en fonction de l'avancée en âge ; mais aussi, les personnes n'ont pas forcément accès aux mêmes types de formation (des formations souvent plus courtes, comme nous avions pu le constater à cette époque, pour les plus âgés et les plus expérimentés). Parfois aussi les formations proposées aux plus âgés sont de niveau de qualification soit équivalent, soit inférieur à leur niveau actuel, alors que les plus jeunes ont des opportunités d'augmentation de leurs qualifications. Enfin, les effets mêmes de ces dispositifs de formation sont assez faibles sur la promotion sociale (Michaudon, 2000). Concernant le retour à l'emploi, on retrouve des effets différenciés avec l'avancée en âge – puisque là aussi, nous avions pu constater que six mois après le suivi d'une formation, la probabilité d'avoir un emploi diminuait largement avec l'avancée en âge (Gaudart & Delgoulet, 2005) ; les statistiques viennent d'un grand centre de formation français pour lequel on avait travaillé sur des bases de données nationales – donc avec quand même des milliers de personnes bénéficiaires du processus de sélection et d'orientation à la formation.

1.4. Vieillissement et apprentissage : c'est possible ![2]

L'hypothèse qui est faite (je ne sais pas si elle est vraiment confirmée quelque part) est que ce n'est évidemment pas un de ces éléments en particulier qui joue ; il n'y a pas une raison plus importante que l'autre. C'est sûrement une combinaison de ces éléments, qui fait qu'effectivement l'accès à la formation évolue avec l'avancée en âge – et ces questions-là ne s'appréhendent pas de la même manière à tous les âges du parcours professionnel. Lorsqu'on s'intéresse, dans ce panorama, aux connaissances sur les relations entre avancée en âge, vieillissement et apprentissage, on se rend compte que les travaux, dans ce champ, montrent largement que ce n'est pas qu'une question d'âge – et que l'âge en lui-même a des effets très faibles.

Les travaux importants dans ce champ, en tout cas en nombre, s'intéressent souvent à une perspective essentiellement cognitive – l'idée étant que l'apprentissage relève d'un certain nombre de fonctions cognitives de base (la mémorisation, l'attention, etc.). Dans ces approches, l'intérêt se porte généralement sur la performance, et non sur les manières d'apprendre (Schroots, 2007). Plusieurs approches se succèdent toutefois. Des approches assez anciennes s'intéressaient essentiellement à l'âge et comparaient des performances d'apprentissage entre des jeunes et des plus âgés, pour constater un certain nombre de déclins des capacités intellectuelles avec l'avancée en âge. Suite à ces premiers travaux, très critiqués, d'autres approches se sont développées, notamment pour s'intéresser davantage au processus de vieillissement. Elles ont proposé des approches plus longitudinales et développementales. La plupart de ces recherches empruntent des approches quasi expérimentales ou complètement expérimentales. Et ces travaux soulignent d'une part, une relative stabilité des capacités cognitives chez les apprenants qui nous intéressent, c'est-à-dire aux âges de la vie active. Et les différences observées précédemment (dans le cadre d'approches comparatives transversales) ne sont pas aussi évidentes que cela, et il est possible de montrer que le développement de stratégies d'apprentissage existe. Ces stratégies d'apprentissage se transforment au cours de la vie professionnelle, pour notamment permettre de compenser un certain nombre de déclins, ce qui amène ces travaux à insister largement sur les questions de plasticité et de malléabilité des fonctions humaines, et notamment cognitives. Enfin plus récemment, vous le savez, les recherches en neurobiologie et en neuropsychologie se sont beaucoup développées. Ces travaux, dans le champ du vieillissement, convergent sur des conclusions similaires, en insistant sur le fait que le cerveau est capable de réorganisations fonctionnelles au cours de la vie, qui permettent justement le maintien d'un certain nombre de performances d'apprentissage, ou une compensation d'un certain nombre de déficits.

---

[2] En référence à : Marquié, J.-C., & Delgoulet, C. (1996). Vieillir au travail tout en continuant à apprendre : c'est souhaitable et c'est possible. *Performances Humaines & Techniques*, 81, 20-27.

Ces travaux sont intéressants. Ils apportent des éléments à notre réflexion. En même temps, ils posent question, notamment parce que la plupart sont réalisés dans des situations expérimentales très éloignées de ce que peuvent être les situations de travail et les situations de formation professionnelle. Deux chercheurs (Kruse & Schmitt, 2007) soulignent l'existence de biais méthodologiques importants pour traiter de ces questions, notamment :

- lorsque l'on compare des groupes d'âges extrêmes, on fait l'hypothèse de la continuité des âges, mais en comparant des classes d'âges extrêmes – de très jeunes et de beaucoup plus âgés –, sans travailler cette continuité, et notamment travailler les questions aussi de l'histoire et des parcours. Finalement, en comparant des âges, on compare aussi des générations, des parcours très différents (de travail et de formation) et les résultats obtenus dans ces conditions renvoient davantage à des effets de génération qu'à des effets de vieillissement en l'occurrence.
- en cherchant à caractériser la différence entre les âges, ces travaux font le choix de tâches expérimentales, qui sont très discriminantes du point de vue des questions de la performance – un des critères de performance étant la vitesse d'apprentissage, plutôt que la qualité et le contenu ; avec ce critère, on peut trouver des résultats nettement distincts dans les performances.

Quand on s'intéresse à d'autres travaux, notamment réalisés en situation réelle d'apprentissage, on voit apparaître d'autres dimensions qui complexifient la relation entre travail, formation, et tout au long de la vie professionnelle. Je signale à nouveau ici les travaux anciens de Belbin et Shimmin (1964) puis de Pacaud (1975), qui soulignent depuis longtemps l'incidence des méthodes de formation, et également des acquis antérieurs, dans à la fois la manière d'apprendre et les possibilités d'apprentissage. Plus récemment, d'autres auteurs pointent l'importance du contexte de la formation et des critères définissant la réussite, pour évaluer, ou en tout cas travailler, ces questions d'apprentissage à tout âge (Cleveland & Shore, 2007). Ensuite, ce sur quoi quasiment l'ensemble des travaux s'accordent à peu près, c'est le fait d'une augmentation de la variabilité avec l'avancée en âge (Paumès et Marquié, 1995). Cette variabilité est un élément très important et déterminant, si l'on souhaite analyser ces questions de travail et de formation au cours du parcours professionnel.

D'autres travaux (Pacaud, 1975 ; Delgoulet, 2000) se sont intéressés à la diversification des stratégies d'apprendre – avec un certain nombre d'éléments sur la manière dont on interagit avec le formateur, les sollicitations et les attentes que l'on peut avoir envers le formateur, la manière dont on utilise aussi et dont on construit un certain nombre de documents sur lesquels on peut s'appuyer pour apprendre (notamment la constitution de cahiers personnels, qui permettent de se (ré)approprier un contenu de formation, et le développement de ces éléments-là). Donc, une grande diversité de stratégies, et cette diversité s'accentue au cours du parcours professionnel, au cours des expériences antérieures, ce qui en fait des éléments très importants. Enfin, un certain nombre de travaux soulignent les liens entre ces questions d'apprentissage, de formation et la construction de la santé au travail (Simon-Zarca, Thébaud-Mony et Frigul, 1999 ; Chatigny, 2001 ; Molinié, 2005 ; Delgoulet & Vidal-Gomel, 2013). Ces éléments nous intéressent en tant qu'ergonomes pour penser les liens entre prévention de la santé au travail et formation.

Voici donc le premier panorama des éléments sur lesquels il me semblait important de poser quelques repères, pour voir quel est l'état des connaissances. J'en viens maintenant à mon second point sur la diversité des configurations d'apprentissage, au fil de l'âge. Ce second point vise notamment à souligner le fait qu'au cours du parcours professionnel, on va être amené à rencontrer des situations d'apprentissage informel, ou de formation beaucoup plus formelle, qui vont évoluer à la fois dans les configurations et les objectifs. Peut-être qu'il faut aussi travailler sur ces différents temps de l'apprentissage, ou voir ce que ceux-ci recouvrent…

2. DIVERSITÉ DES CONFIGURATIONS D'APPRENTISSAGE AU FIL DE L'ÂGE

Pour ouvrir ces journées et ouvrir la discussion, je vous propose aujourd'hui de distinguer quatre grands moments, ou quatre grands objectifs, pour lesquels on peut, au cours de sa carrière, être amené à se former (Delgoulet, 2012). Il n'y a aucune prétention à l'exhaustivité dans ce propos, il faut le comprendre comme une tentative de cadrage des discussions que nous pourrions avoir par la suite.

2.1. (Se) former pour débuter sa vie professionnelle

J'ai mis entre parenthèses « (se) former »[3] parce que c'est un objectif à la fois pour les personnes au travail, mais c'est un objectif aussi pour les employeurs, pour les institutions publiques et les pouvoirs publics (former des débutants dans la vie professionnelle par exemple). Donc, l'entrée dans la vie professionnelle est une étape évidemment importante dans le parcours d'une personne – c'est la première pierre, on va dire, de ce parcours. Et on relève, dans les travaux dans ce champ, un certain nombre d'enjeux qui surviennent et qui surgissent lors de l'arrivée des nouveaux en entreprise. Le premier enjeu est celui, relativement documenté, de la surexposition des populations jeunes et inexpérimentées aux accidents du travail – qui est un élément majeur en début de carrière, à la fois pour les entreprises, pour les salariés eux-mêmes, et évidemment pour les pouvoirs publics. Cette surexposition pose la question de la construction sociale d'une expérience de la santé au travail, à la fois chez les jeunes en fin d'enseignement professionnel et également chez les nouveaux à leur entrée dans la vie active.

Le deuxième élément important dans ce champ est plutôt du côté des employeurs. Ce sont des questions autour à la fois des problèmes de fidélisation des nouveaux, et des populations souvent les plus jeunes, qui sont décrites comme papillonnant d'un emploi à un autre, d'un projet professionnel à un autre. Ce sont également des questions relatives aux relations intergénérationnelles. Elles sont souvent posées sous l'angle des conflits, mais aussi de la transmission des savoirs et des savoir-faire entre novices et expérimentés. Je pense que Jeanne Thébault demain reviendra largement sur ces questions.

Sur ces types d'enjeux, on constate que, même s'ils sont très différents à la fois dans la manière de se questionner sur l'arrivée dans la vie professionnelle et sur les attendus, les réponses apportées sont assez similaires. Elles passent souvent par des questions d'apprentissage et de formation, à la fois dans les entreprises et dans les formations initiales. C'est un élément important, qui est donné dans le champ de la formation et des apprentissages, et qui est là aussi à questionner.

2.2. (Se) former pour faire face aux changements en entreprise

Un deuxième groupe d'objectifs (en tout cas que j'ai essayé de rassembler) survient une fois qu'on est entré dans cette vie professionnelle, en tant que travailleurs et travailleuses. Dans ce cadre, nous avons à faire face à des changements en entreprise – changements souvent importants, et qui peuvent être d'ordre organisationnel, relatifs à des normes, à des règles de travail qui se transforment au cours du temps, à des techniques et à des technologies qui évoluent. Dans ce champ-là souvent, les liens entre parcours, avancée en âge et changements sont perçus comme des difficultés d'adaptation avec l'avancée en âge. On se rend compte que ces situations de changement peuvent notamment se décliner selon trois volets :

[3] En écho à l'ouvrage coordonné par C. Teiger et M. Lacomblez (2013) : « (Se) Former pour transformer le travail. Dynamiques de constructions d'une analyse critique du travail ». Laval: Presses de l'Université Laval. Collection Santé et sécurité du travail. 764 p.

- les changements organisationnels : l'idée peut être par exemple de passer à des situations de polyvalence – et donc d'apprendre à tenir plusieurs postes. Je vous renvoie en particulier aux travaux de Corinne Gaudart sur ces questions (Gaudart, 2003), qui montrent comment cet apprentissage à tenir plusieurs postes et ses conditions évoluent avec l'avancée en âge, notamment par le souhait des plus âgés de réintroduire un certain nombre de stratégies de préservation de leur santé, dès les premiers temps de l'apprentissage. Malheureusement, ces stratégies ne sont absolument pas connues ni considérées dans les formations – ce qui peut mettre en difficulté les plus âgés, par exemple.
- les nouvelles formes de travail : l'idée que l'on s'en fait parfois est qu'il s'agit d'apprendre à faire « la même chose mais autrement ». Et cette question vient parfois percuter la question de l'expérience, et de la construction de cette expérience, la prise en compte de l'expérience déjà acquise dans ses manières de travailler, au regard des nouvelles normes, des nouvelles règles de travail.
- les nouveaux outils : on a eu de nombreux exemples d'introduction, notamment, des nouvelles technologies de l'information et de la communication, qui ont bouleversé les façons de travailler, mais aussi parfois les façons d'apprendre.

2.3. (Se) former pour (se) maintenir dans le monde du travail

Pour le troisième objectif, l'idée peut être aussi de se former et d'apprendre pour se maintenir dans le monde du travail. Cela peut avoir lieu à l'occasion d'une grande réorganisation interne à une entreprise, qui éventuellement va voir disparaître un certain nombre de postes, un certain nombre de métiers et donc pendant un temps des salariés auront à se reconvertir, s'ils souhaitent se maintenir en emploi. Je vous renvoie à des travaux réalisés par Valérie Pueyo sur ces questions, dans le secteur de la sidérurgie (Pueyo & Millanvoye, 2004). Des salariés, anciens cokiers, deviennent fondeurs en apprenant leur nouveau métier sur le tas. Cette formation et cette reconversion ne sont pas, ou très peu, pensées en termes d'apprentissage, de transfert d'un certain nombre d'expériences et de compétences. Le seul élément, ou l'un des seuls éléments, souligné est que ces deux métiers se faisant dans des environnements où la chaleur est intense, le transfert et la reconversion sont considérés comme faciles, ou en tout cas facilités. Je suis un peu caricaturale, mais, semble-t-il, c'est un élément important du diagnostic et de l'imposition de ce choix de reconversion.

L'apprentissage et la formation peuvent aussi intervenir dans le cadre de situations de chômage, où l'idée de la formation est de permettre de retrouver un emploi. Là aussi, on a pu se rendre compte que le retour à l'emploi, et cette « réinsertion professionnelle » dans le cadre de situations de chômage, peut avoir des modalités différentes au cours du parcours professionnel. Je pense à une étude que nous avions faite avec Corinne Gaudart il y a quelques années auprès de demandeurs d'emploi qui se reconvertissaient dans le champ de la formation en tant que formateur (Delgoulet & Gaudart, 2012). On avait pu constater que les attentes des plus jeunes et des plus âgés, en termes de projet professionnel, n'étaient absolument pas les mêmes, et que les possibilités de réintroduire son expérience professionnelle dans ce nouveau champ, là aussi, étaient largement questionnées.

Alors ce que l'on constate c'est que, finalement, malgré la multiplication des expériences de transition, de mobilité, qui caractérisent les parcours professionnels aujourd'hui, ces périodes de transition semblent difficiles – et d'autant plus avec l'avancée en âge.

2.4. (Se) former pour ouvrir l'horizon des possibles

Pour finir, il m'a semblé, en préparant mon exposé, que j'avais tendance à présenter ces questions de formation et d'apprentissage sous l'angle de la « rétro-action » : c'est-à-dire, face à une situation problématique, on pense à la formation. Ainsi, les trois premiers objectifs de formation laissent pen-

ser que la formation arrive après coup. La formation est là pour aider à faire face, à faire avec, ce qui en fait plutôt un outil d'adaptation. Il m'a semblé quand même important de souligner que la formation et les apprentissages ne sont pas que des outils d'adaptation de l'homme au travail (ce qui ne convient pas au projet de l'ergonomie !), mais qu'aussi (se) former permet d'ouvrir finalement les horizons professionnels, d'élargir les possibles. Cette formation peut alors être un instrument d'anticipation, d'émancipation, et de développement de parcours qualifiants.

Les ergonomes ont peu travaillé dans ce champ, sauf dans le dernier dont je parlerai à la fin. On a peu eu l'occasion, il me semble, d'intervenir sur ce versant et de réaliser des études. Cela peut être justement des choses intéressantes à travailler.

Évidemment, la formation et les apprentissages sont là aussi pour favoriser la promotion sociale et le développement des qualifications. Ils permettent aussi de changer le métier, mais lorsqu'on le souhaite cette fois, parce que, dans son parcours professionnel, à un moment, ça a un sens de quitter un métier pour aller à la rencontre d'un autre et que ce n'est pas simplement un réajustement malgré soi, mais que c'est sa volonté et un projet largement assumé.

Ces dispositifs de formation alors élargis sont également des opportunités de reconnaissance d'un certain nombre d'acquis dans le travail à l'occasion d'apprentissages informels. Je pense notamment à la validation des acquis de l'expérience, qui est parfois associée à des modules ou des éléments de formation plus formelle.

Enfin, là où sûrement les ergonomes essayent de contribuer, c'est dans ces cas où l'apprentissage et la formation peuvent être des opportunités de mieux comprendre et de mieux appréhender le travail, sa réalité ou ses réalités, pour être acteur dans le travail, pour transformer et améliorer le travail tel qu'il est, et tel qu'il se vit aujourd'hui. Des ergonomes travaillent largement sur la mise en place et l'accompagnement de formations – actions à l'analyse ergonomique du travail, pour justement aider divers acteurs de la santé au travail, représentants des personnels, ou salariés eux-mêmes, à s'emparer des questions de travail et de santé au travail, pour transformer et améliorer les situations ou en concevoir de nouvelles plus adaptées (je vous renvoie au bel ouvrage coordonné par Catherine Teiger et Marianne Lacomblez paru en 2013).

Pour boucler ce second point, on voit bien que le panorama de la formation et de l'apprentissage, en lien avec les situations de travail, est très vaste et qu'il se pose tout au long du parcours professionnel, mais peut-être de manière différente. Il peut être intéressant de voir justement quelles sont ces différences et qu'est-ce que cela apporte. Évidemment, aujourd'hui, je me contente de poser des éléments. J'imagine que certains d'entre nous, et d'entre vous, dans les exposés qui vont suivre, nous permettront d'alimenter ces éléments-là, ou de les questionner autrement, si mes questions ne sont pas pertinentes (ce que je peux tout à fait entendre !).

3. CONCLUSION ET OUVERTURES

3.1. Des situations différenciées

Pour finir et passer au troisième point, je voulais souligner que les questions d'âge, de formation, de travail et de santé, me semble-t-il, sont liées. Je souhaite qu'elles soient liées et qu'elles soient attrapées ensemble. Mais ce que l'on constate, c'est qu'elles renvoient à des situations très différenciées dans la réalité :

- différenciées par la forme des dispositifs qui prennent part à ces questions (de dispositifs de formation très organisée, très cadrée en salle, ou sur les lieux de travail, à des formations sur le tas dans des cadres beaucoup plus informels, voire tout à fait imprécis et aléatoires).
- différenciées en termes d'objectifs, comme je vous l'ai présenté tout à l'heure, à la fois pour les entreprises, pour les institutions, mais aussi pour les actifs eux-mêmes (de

l'accompagnement des premiers pas dans le monde du travail jusqu'à la réinsertion ou la reconversion professionnelle, en passant par des visées d'adaptation au changement technique ou organisationnel, de promotion sociale, ou d'émancipation comme je viens de le souligner).

- différenciées quant aux situations d'apprentissage et de formation, dans le sens des modalités que peut prendre ce processus d'apprentissage : d'une perception très forte de « qu'est-ce qu'on a à apprendre ? Comment doit-on l'apprendre ? » (Là, on a des formations, on va dire, très contraintes, très réglées), à une unique obligation de réussite dans le travail, et où on a des idées très imprécises, voire absolument pas d'idées, sur les moyens pédagogiques à mettre en place pour justement atteindre ces objectifs et sur les moyens humains nécessaires à y associer (certaines situations de tutorat mis en place de manière informelle). Finalement, on se repose plus sur la bonne volonté des tuteurs et des formés ou des apprenants, que sur des moyens précis alloués dans ces dispositifs.

Derrière un terme générique de formation, on voit bien qu'il y a des enjeux très variés, des acteurs également variés. Et parfois dans les situations, les enjeux, puis les acteurs et leurs objectifs peuvent être en opposition.

3.2. Un point de vue défendu en ergonomie

L'ergonomie s'est assez longtemps tenue un peu à l'écart des questions de formation, voire a été assez réservée sur ces questions, notamment lorsque la formation est perçue, conçue, comme un moyen d'adaptation de l'homme au travail – étant donné qu'un des objectifs, et une des ambitions de l'ergonomie, est d'adapter le travail à l'homme plutôt que l'inverse. Toutefois, depuis maintenant quelques années, l'ergonomie s'y intéresse, justement pour, par exemple, essayer de questionner autrement ce lien entre âge-formation-travail et santé. J'ai ainsi repéré dans les travaux trois points d'entrée dans le champ de l'ergonomie :

- Tout d'abord, l'idée d'essayer de replacer les activités de travail et de formation au centre des investigations (les activités *réelles* de travail et de formation), en essayant de considérer les questions d'apprentissage et de formation dans et par rapport au travail. C'est-à-dire de repérer quels sont évidemment les divers enjeux mais aussi de relativiser la portée des actions formatives, en considérant que la formation ne peut pas tout. Elle n'est pas forcément la réponse à toutes les situations, et notamment à toutes les difficultés. Il faut peut-être construire cette relation entre formation et travail, et voir qu'est-ce qui est de l'un et qu'est-ce qui est de l'autre, en essayant de replacer leurs rôles respectifs dans l'ensemble des transformations du travail nécessaires à l'amélioration, à la fois de la performance, mais aussi au développement des parcours professionnels en santé.
- Le deuxième point : l'ergonomie tente d'appréhender l'âge non pas comme une variable explicative des conduites ou des performances observées au travail ou dans les formations, mais comme une composante, parmi d'autres, des systèmes sociaux, techniques, complexes, qu'il s'agit de comprendre finement pour assurer la pertinence des actions futures de formation.
- Le dernier élément : l'ergonomie essaie de donner à la fois au formé, au tuteur et au formateur, les moyens d'être acteurs des transformations des dispositifs de formation et de travail, en portant l'expérience professionnelle et son développement, au centre des débats.

Évidemment il ne s'agit pas de minimiser, voire de nier un certain nombre de différences d'appréhension et de suivi des formations au cours de la vie professionnelle. Ces différences existent, et elles sont importantes à repérer. Mais l'idée est plutôt de pointer la diversité, qui s'accentue avec l'avancée en expérience et avec l'âge, et de montrer que si difficultés ou problèmes il y a, ils

résultent plutôt de la combinaison de trois dimensions : les formes de la formation, les objectifs assignés à cette formation et les modalités d'apprentissage.

3.3. Des conditions à remplir

Pour essayer de tenir ensemble cette approche des questions de parcours, de formation, de travail et de santé, l'idée est de travailler sur un certain nombre de conditions qui semblent importantes à réunir pour une réussite durable des apprentissages à tout âge.

La première de ces conditions relève de la dimension temporelle du processus d'apprentissage. En reprenant des travaux déjà réalisés, notamment sur le travail soutenable (Gollac *et al*., 2008), cette dimension temporelle du processus d'apprentissage peut être déclinée selon trois temps. Ceci suppose que l'on ait :

- du temps « devant soi », pour essayer de relier ce que l'on apprend à ce que l'on connaît déjà – ce qui est d'autant plus important que notre expérience professionnelle est plus riche et diversifiée ;
- du temps « pour soi » dans la formation, mais aussi dans le travail, pour tenter de donner du sens à ces acquis, dans le cadre de son activité professionnelle ;
- du temps « pour les autres », afin d'échanger, de discuter, de se disputer sur les pratiques professionnelles, de partager et de transmettre ce que l'on a appris, ce que l'on a compris des situations de travail, dans des échanges mutuels.

Ces éléments-là supposent qu'à un moment donné les travailleurs et les travailleuses soient partiellement, ou totalement, soustraits d'un certain nombre de contraintes de travail, pour se consacrer pleinement ou partiellement à cette activité d'apprentissage. Et donc, que ces questions, entre les temporalités d'apprentissage et les temporalités de travail productif de services, ou de produits manufacturés, soient pensées différemment.

La deuxième condition, que l'on retrouve dans un certain nombre de travaux (Gaudart, 2000 ; Delgoulet, 2001), fait référence à la qualité des situations rencontrées, en formation ou dans le travail – peut-être ce que Patrick Mayen (1999) appellerait « des situations potentielles de développement ». En quoi une situation de formation, une situation de travail, peut être une situation potentielle de développement ? Et quelles en sont les conditions ? Alors ici, je souhaiterais juste souligner qu'il est important, me semble-t-il, de faire attention à préserver la complexité des situations telles qu'on a à les travailler dans notre quotidien professionnel, parce que cette complexité peut être source de développement. Il faut évidemment voir les modalités de cette transposition en situation de formation, et d'introduction de cette complexité dans la formation. Mais, dans tous les cas, dans les travaux qu'on a pu réaliser au Creapt, on a rencontré plusieurs fois des situations de formation qui étaient finalement des situations idéalisées – où le travail est idéalisé, où les acteurs du travail étaient idéalisés. On passait sous silence la part d'aléas, la part de dysfonctionnements, qui sont présents dans le travail et auxquels on a tous à faire face au quotidien. La formation ne permet pas d'appréhender ces cas-là, de voir comment on peut faire face à ces situations. En quoi elles sont traitables, etc. La simplification des tâches et leur appauvrissement dans les situations de formation ne participent pas ou, en tout cas, réduisent fortement les possibilités de développement.

La troisième et dernière condition, que je souhaitais soumettre à la discussion, met l'accent sur la dimension collective du travail, mais aussi des apprentissages. Elle renvoie aux possibilités réelles d'échange en formation, au travail, et dans les dispositifs de reconversion et d'insertion professionnelle. La plupart des apprentissages ne s'arrêtent pas au seuil des formations formelles ; c'est pourquoi on ne peut pas réduire les collectifs à la dyade de formateur-formé. On se rend compte que, dans un certain nombre de formations, ces possibilités de partage, d'échange, de controverses sur le travail, sur les stratégies mises en place, sont difficiles, voire impossibles. Dans ces cas, ces éléments sont largement à questionner, parce qu'ils réduisent les possibilités d'apprentissage dans

l'échange. Enfin, une fois de retour au travail, quelles sont les possibilités de partage dans le travail, au sein des équipes, au sein des réseaux, ou des communautés de pratique ?

Pour l'instant, il me semble que dans de nombreuses études, ces trois conditions sont la plupart du temps identifiées en creux, parce qu'elles manquent. C'est parce qu'elles sont cruellement absentes qu'on les remarque fortement. C'est donc un élément important à travailler dans l'avenir. Je souhaite aussi rappeler que ces conditions sont difficiles à tenir et qu'elles relèvent pour la plupart du temps encore du défi - notamment parce que :

- le temps consacré aux apprentissages et à la transmission ne fait que se condenser, se réduire, dans un mouvement général d'intensification du travail - classiquement en entreprise, mais aussi du travail des formateurs. Je vous renvoie à un certain nombre de recherches, notamment à un ouvrage publié et coordonné par Claire Tourmen (2010) qui montre comment le travail même des formateurs tend à l'intensification, qu'ils sont pris dans ce mouvement d'intensification, ce qui rend d'autant plus difficile la mise en place de dispositifs qui visent le développement.
- dans beaucoup de situations, les contenus de formation ignorent encore trop souvent le travail réel, ses conditions d'exercice, l'expérience professionnelle de celles et ceux qui s'engagent dans les formations et qui travaillent au quotidien. Finalement, les savoirs transmis le sont dans les interstices du travail, réduits vraiment a minima, et ne permettent pas de trouver des réponses adaptées à la complexité parfois critique du travail.
- ces collectifs de travail sont fragilisés, notamment par une gestion au plus juste des effectifs, qui conduit à des rapports éphémères entre collègues, qui ne sont pas propices aux échanges, au partage, à la controverse, et à la construction collective de savoirs et de savoir-faire professionnels.

Pour finir mon exposé, je vais vous soumettre quelques éléments d'enjeux renouvelés.

3.4. Des enjeux renouvelés

Le contexte actuel invite, me semble-t-il, à requestionner le travail, la formation au cours des parcours professionnels. Je soulignerai ici trois éléments qui me semblent aujourd'hui importants.

Corinne Gaudart l'a rappelé, les politiques publiques aujourd'hui ravivent ces questions, en soutenant un certain nombre d'options, qui pourraient renforcer les liens entre au moins la formation et l'emploi (ce n'est pas sûr que ce soit le travail), l'accès à la formation à tout âge, et la prise en compte de l'expérience professionnelle. On a un certain nombre d'objectifs portés par les politiques publiques qui visent à :

- maintenir en emploi des seniors, dans le cadre de la réforme des retraites et des accords seniors ;
- favoriser les échanges, dans le cadre notamment du contrat de génération ;
- accorder et accroître les possibilités de reconversion, avec notamment un dispositif qui doit se mettre en place l'année prochaine, de compte personnel de prévention des pénibilités, qui permettra entre autres à un certain nombre de salariés exposés à des facteurs de pénibilité de capitaliser des points qui pourront être transformés en opportunité de formation par la suite, pour entre autres sortir de ces situations. On peut aussi accéder plus rapidement à la retraite. Il y a des éléments ici sur lesquels, il faudra être attentif, pour voir comment ça va prendre, et comment ça va effectivement se mettre en place, dans les années à venir ;
- développer des apprentissages également tout au long de la vie, notamment par la mise en place du compte personnel de formation, qui contrairement au compte individuel de formation aujourd'hui (DIF), sera valable sur l'ensemble de sa carrière, périodes de chômage in-

cluses, et qui permettra de capitaliser, là aussi, des heures qui pourront être utilisées dans le cadre de la formation.

On peut se dire que ces différents éléments vont redynamiser, ou en tout cas requestionner, les liens entre travail et formation au cours des parcours professionnels. Il faudra être attentif au fait que l'on parle encore aujourd'hui davantage d'emploi que de travail. Le contenu du travail et des apprentissages, les conditions de travail et des apprentissages, semblent largement rester dans le flou encore aujourd'hui.

Deuxième élément me semble-t-il important, qui n'est pas nouveau mais qui perdure, c'est qu'un certain nombre d'organisations affichent comme majeures les questions de participation, de responsabilité de tous dans la performance et l'amélioration de la performance de manière permanente – avec des entreprises qui se veulent « apprenantes ». Ces éléments amènent à bousculer les frontières entre formation et travail, en essayant d'insister sur le fait qu'on apprend tout le temps, et même dans le travail. On peut se demander si cette rediscussion des frontières est une opportunité, pour construire une continuité entre les apprentissages et leur appropriation en situation de travail ou si, au contraire, elle va contribuer à une nouvelle réduction des temps d'apprentissage, des temps à soi, des temps pour soi et des temps pour les autres. Par ailleurs, ces éléments liés à des organisations basées sur la participation, la responsabilité, accroissent la responsabilité de chacun dans le développement et l'actualisation de ces savoirs et de ces savoir-faire, avec une tendance à l'individualisation, qui n'est pas nouvelle, mais qui est encore, me semble-t-il, réaffirmée. Ceci pose des questions sur la manière dont tout ceci peut se mettre en œuvre.

Enfin, dernier élément, on a beaucoup parlé de l'arrivée des nouvelles technologies dans le champ du travail. Mais il est vrai aussi que ces nouvelles technologies arrivent fortement dans le champ de la formation professionnelle – et vous aurez notamment l'occasion demain de voir un exposé sur ces questions-là. C'est un exposé que Vincent Boccara viendra présenter en remplacement d'une personne qui n'a pas pu venir – et c'est une opportunité justement de traiter de ces questions-là. Un certain nombre d'entreprises ou de centres de formation font aujourd'hui le pari de l'intérêt de la réalité virtuelle, la réalité augmentée, pour les apprentissages, et pour les apprentissages professionnels. Il me semble que ça requestionne le lien entre formation et travail, entre leurs réalités. Quels sont les apports de ces nouvelles réalités (augmentée ou virtuelle), pour la prise en compte du travail, de ses contraintes, de ses variabilités, et pour la prise en compte également de l'expérience professionnelle dans les processus d'apprentissage ? Je ne suis pas convaincue que ce soit toujours pertinent, mais je pense que l'introduction de ces outils requestionne justement la place du travail dans le champ de la formation, et de l'expérience professionnelle, me semble-t-il. Enfin j'espère que demain on pourra en rediscuter.

Je vous remercie.

QUELQUES IDEES DE LECTURES…

Belbin, E., & Shimmin, S. (1964). Training the middle aged for inspection work. *Occupational Psychology*, 38(1), 49-57.

Burnay, N. (2004). Les stéréotypes sociaux à l'égard des travailleurs âgés, panorama de 50 ans de recherche. *Gérontologie et société*, 111(4), 157-170.

Cau-Bareille, D., Gaudart, C., & Delgoulet, C. (2012) Training, age and technological change: difficulties associated with age, the design of tools, and the organization of work? *Work*, 41(2), 127-141.

Chassaing K. (2010). Les « gestuelles » à l'épreuve de l'organisation du travail : du contexte de l'industrie automobile à celui du génie civil. *Le Travail Humain*, 73(2), 163-192

Cleveland, J.N., & Shore, L.M. (2007). Work and employment : individual. In J.E. Birren (Ed), *Encyclopedia of Gerontology* (pp. 683-694), Elsevier.

Defresne, M., Marioni, P., Thévenot, C. (2010). L'opinion des employeurs sur les seniors : les craintes liées au vieillissement s'atténuent. *Dares Analyses*, n° 55.

Delgoulet, C. (2001). La construction des liens entre situations de travail et situations d'apprentissage dans la formation professionnelle. *PISTES*. 3(2). http://www.pistes.uqam.ca

Delgoulet, C. (2012). Apprendre pour et par le travail : les conditions de formation tout au long de la vie professionnelle. In C. Gaudart, A. Molinié & V. Pueyo (Eds.), *La vie professionnelle : âge, expérience et santé à l'épreuve des conditions de travail* (pp. 46-74), Toulouse : Octarès.

Delgoulet, C. (2013). La formation professionnelle des actifs vieillissants : une combinaison difficile à construire ? *Gérontologie et Société*, 147, 63-73.

Delgoulet, C., & Gaudart, C. (2012). Apprendre pour se maintenir dans le monde du travail en fin de carrière. Réflexion autour d'une formation au métier de formateur. *Education Permanente*, 191, 51-66.

Delgoulet, C., Largier, A., & Tirilly, G. (2013). La mesure des tutorats en entreprise : enjeux, complexité et limites. *Formation - Emploi*, 124, 45-62.

Gaudart, C. (2000). Quand l'écran masque l'expérience des opérateurs vieillissants : changement de logiciel et activité de travail dans un organisme de services, *Pistes*, 2(2). http://www.pistes.uqam.ca/v2n2/articles/v2n2a4.htm

Gaudart C. (2003). La baisse de la polyvalence avec l'âge : question de vieillissement, d'expérience, de génération ? *Pistes*, 5(2). http://www.pistes.uqam.ca/v5n2/articles/v5n2a4.htm

Gaudart, C., & Delgoulet, C. (2005). Life long training: between theory and practice. The example of a French training agency. In, D. Costa, W.J.A. Goedhard & J. Ilmarinen (Eds.), *Assessment and promotion of work ability health and well-being of ageing workers* (pp. 359-364), the Netherlands: Elsevier.

Gossiaux, S., & Pommier, P. (2013). La formation des adultes. Un accès plus fréquent pour les jeunes, les salariés des grandes entreprises et les plus diplômés. *Insee Première*, n°1468.

Kruse, A., & Schmitt, E. (2007). Adult education. In J.E. Birren (Ed), *Encyclopedia of Gerontology* (pp. 41-49), Elsevier.

Loarer, E., & Delgoulet, C. (2011). Vieillissement, apprentissage et formation. In P. Carré et P. Caspar (Eds), *Traité des sciences et techniques de la formation* 3ème édition (pp. 209-228), Paris : Dunod.

Ludwig, C., & Chicherio, C. (2004). Pertes et gains dans le développement adulte. La perspective des neurosciences du vieillissement. *Gérontologie et société*, 123(4), 109-134.

Molinié, A.F., & Volkoff, S. (2013). « Avoir un rôle de tuteur… » Qui et dans quel travail ? *Evrest Résultats*, n°5. http://evrest.istnf.fr

Pacaud, S. (1975). Le travailleur vieillissant : quelques réflexions sur ses difficultés, mais aussi ses facilités d'adaptation au travail. In A. Laville, C. Teiger, & A. Wisner (Eds.), *Age et contraintes de travail* (pp. 115-179). Jouy en Josas: N.E.B.

Paumès, D., & Marquié, J.C. (1995). Travailleurs âgés, apprentissage et formation. In J.C. Marquié, D. Paumès Cau-Bareille, S. Volkoff (Eds), le travail au fil de l'âge (pp. 297-312).Toulouse : Octarès.

Santelmann, P. (2004). Formation continue et âge. *Gérontologie et société*, 111(4), 143-156.

Schroots, J.J.L. (2007). Theories of aging: psychology. In J.E. Birren (Ed), *Encyclopedia of Gerontology* (pp. 611-620), Elsevier.

Thébault, J., Delgoulet, C., Fournier, P. S., Gaudart, C., Jolivet, A. (2014). La transmission à l'épreuve des réalités du travail. *Éducation permanente*. 198, 85-99.

Tourmen, C. et Prévost, H. (dir) (2010). *Être formateur aujourd'hui* ? Dijon, Éditions Raison et Passions.

Débat avec la salle

Serge Volkoff : Merci beaucoup, Catherine, pour cet exposé introductif très riche, et ouvrant en effet à plein de réflexions. On n'était pas trop inquiets en te confiant cet exposé introductif sur le fait que c'étaient des sujets que tu maîtrises, et sur lesquels tu réfléchis depuis longtemps, et de manière extrêmement importante et intéressante. On peut cependant t'être très reconnaissant d'avoir fait une forme de relecture quand même, c'est-à-dire d'avoir construit quelque chose pour ce séminaire, qui m'a semblé proposer des structures et des modes d'appréhension particuliers et stimulants.

On verra dans la discussion, mais j'en retiens entre autres ton insistance sur la complexité des situations de travail, je suis tenté de dire, avant et après la formation, et en même temps aussi. Et donc peut-être, je l'ai entendu comme ça dans ce que tu disais, le fait que dans les situations d'apprentissage telles qu'on les organise, et dans les réflexions sur la mobilité professionnelle, on est souvent tenté de simplifier, de réduire, ce que tu as appelé « idéaliser », formaliser aussi peut-être (c'est un terme que tu n'as pas trop utilisé, mais qui me semble n'être pas très loin de cette famille de réflexions). Alors il y a à la fois, parfois des nécessités pour l'action, et en même temps quelques pièges.

L'autre point qui me semble majeur, c'est le fait de ramener la santé tout le temps dans la réflexion sur ces questions de liens travail-formation – ce qui, pour le coup, n'est pas usuel, je crois. Dans les milieux professionnels concernés, et dans les organismes concernés, ce n'est pas leur jeter la pierre de dire ça, il y a une sorte de partage des tâches – dans l'entreprise, dans les politiques publiques… – entre ceux qui ont en charge des questions de conditions de travail, santé au travail, et ceux qui ont en charge des questions de formation. Dans notre centre de recherche, on plaide depuis longtemps par exemple pour que les services de santé au travail aient leur mot à dire sur les questions de formation – et que, à l'inverse, les formateurs aient davantage un œil sur des enjeux de conditions de travail. C'est vraiment nécessaire, parce que la formation peut à la fois être (et un certain nombre des propos que tu as tenus l'indiquent) la meilleure et la pire des choses pour la santé au travail. C'est-à-dire que c'est à la fois un point d'appui majeur pour se sortir d'éléments de pénibilité, créer une dynamique, se construire, s'épanouir, etc. Et, effectivement, l'arrivée dans la politique publique du volet formation du compte de pénibilité est une bonne occasion de rapprocher les choses. Ça peut aussi faire de gros dégâts. Ça peut faire des gros dégâts quand ça nie toute une réalité de travail antérieur – quand ça témoigne d'une forme de manque de reconnaissance aussi des caractéristiques, justement, complexes du travail.

Donc, encore une fois merci pour cet exposé, d'ergonome comme tu dis, mais je crois que ta visée est large. C'est-à-dire que soit toi-même, tu t'évades assez volontiers des limites de la discipline, soit la discipline elle-même finalement brasse assez large, ou les deux. Et c'est très bien ainsi.

Alors, je rappelle maintenant que nous sommes dans un séminaire, et pas un colloque, et que c'est délibérément qu'on a toujours un bon temps d'échange, pratiquement équivalent à l'ampleur des exposés eux-mêmes. N'hésitez pas à vous servir du temps qui s'ouvre maintenant (de l'ordre de trois petits quarts d'heure, disons) pour toute réflexion, remarque, commentaire, interrogation, que ce premier exposé vous soulève. Certainement qu'on reviendra sur une partie de ces questions-là au cours de ces deux journées et demi. Mais, d'une part, profitons du fait qu'on a Catherine à la tribune. Et puis, profitons de toutes les idées et interrogations que vous pouvez avoir en tête, et qui pourront être également autant d'appels pour des préoccupations sur lesquelles on pourrait revenir dans ce qui suit.

Gérard Cornet (gérontologue) : Serge, Catherine et Corinne, vous savez que je suis depuis longtemps vos séminaires. Je suis gérontologue. Je suis impliqué dans différents projets français et européens, et des projets aussi universitaires.

Alors, il y a un projet poussé par la Direccte, qui veut faire une certification des bonnes pratiques sur la coopération entre générations, avec un volet Erasmus. Une des questions qui est posée, c'est la faible appétence des jeunes par rapport aux valeurs du travail, par rapport aux cultures, par rapport à l'organisation du travail, et les difficultés de compréhension entre générations, la nécessité de coopération, notamment dans le cadre du contrat de génération.

Un autre projet parlait (j'étais à Prague récemment) de la difficulté au fond de la prolongation au travail – enfin toutes les discriminations par rapport aux gens âgés de 50 ans et plus. Et moi, je leur ai posé une mise en garde en disant : ce n'est pas l'âge qui compte pour les entreprises, c'est la performance des salariés. Si vous entrez par l'âge, vous êtes sûrs d'avoir un échec. Ce n'est pas ce qui intéresse les entreprises. J'avais retenu les enseignements sur la diachronie des temps de l'adaptation et j'ai vu que vous aviez soulevé dans votre intéressante production, le problème du temps de formation, du temps de partage. Ça me paraît très important.

Une autre question à laquelle je me suis confronté récemment, c'est la formation dans les services à la personne, la faible qualification, parce que ce sont des métiers de misère. On s'est posé le problème de savoir si on pouvait pour ces gens, qui par exemple ont beaucoup de difficultés avec l'écrit, utiliser les nouvelles technologies, la formation virtuelle – parce que ce sont des gens intelligents et qui ont un sens pratique. Mais les formations ne sont pas du tout adaptées. Et là aussi dans une autre formation, je me suis heurté à un obstacle institutionnel, par rapport à la nécessité d'associer la formation et l'apprentissage. Puisque je suis dans la définition de projet de formation, j'ai dit : mais ces projets ne sont pas liés. Les diplômes ne sont pas liés à l'apprentissage et à l'insertion dans l'emploi, dans une situation de chômage de masse. C'est grave. Et j'ai eu deux réponses du professeur chargé de ces formations : 1. il est très difficile de trouver des stages payés, avec des formations en apprentissage. Les entreprises refusent de payer et d'accepter des stages ; 2. l'université refuse de s'associer, de lier, ces diplômes de formation à l'apprentissage. Alors je me suis demandé : pourquoi ? Il y a vraiment dans ce pays des obstacles institutionnels qu'on ne comprend pas.

Catherine Delgoulet : Juste sur les derniers points : vous parlez des dispositifs d'apprentissage, à l'Université. Il y en a à l'Université, il y en a. Et ça se développe de plus en plus. Un certain nombre de Masters se font sur le principe de l'apprentissage où les formés sont des apprentis, salariés d'entreprises. Ça se développe. Je ne pense pas qu'il y ait un refus catégorique des universités à fonctionner dans ce champ-là. Après, ça pose un certain nombre de difficultés. Ça, c'est évident aussi. Il peut être parfois compliqué de tenir à la fois les exigences universitaires et les exigences d'un emploi en tant qu'apprenti dans une entreprise. Justement la temporalité même aussi de l'enseignement à l'université, est parfois bousculée, etc. Donc, c'est sûr que ça demande du travail, mais il y a un certain nombre de diplômes qui sont soit en totalité, soit partiellement, ouverts à l'apprentissage. Il n'y a rien de fermé et de rédhibitoire dans ce champ-là.

Gérard Cornet : je peux vous dire que les gens qui sont, ceux que l'on appelle « des seniors », les plus de 45-50, ne sont pas pris en apprentissage, par rapport aux jeunes.

Catherine Delgoulet : ah oui, d'accord. Ça, je n'avais pas compris. Oui, oui. Ça, effectivement.

Christine Fournier (économiste, chargée d'études Céreq) : C'est juste un point, pour compléter ce qui vient d'être dit. Effectivement, les seniors n'ont pas accès au contrat d'apprentissage, tel qu'il est défini très officiellement ; mais c'est une des évolutions qui pourrait advenir avec le nouveau plan pour les seniors, qui va être annoncé à la mi-juin – le contrat d'apprentissage est une des hypothèses qui pourraient être confirmées. C'est-à-dire que, dans les nouvelles mesures qui vont être annoncées, les seniors pourraient accéder au contrat d'apprentissage. Ceci confirme bien ce qui vient d'être dit.

Céline Uguen (ergonome consultante, Indigo Ergonomie) : aujourd'hui dans les activités que nous avons au sein du cabinet, c'est notamment des actions de formation – et notamment pour un client particulier qui est EDF, qui est très soumis, dans le domaine du nucléaire, à des exigences régle-

mentaires qui vont perturber, ou en tout cas s'ajouter vis-à-vis de certains concepteurs, ingénieurs, etc. Aujourd'hui, ce que l'on peut voir, c'est que ces exigences réglementaires qui vont s'imposer à des collectifs, à des métiers, etc., ne sont pas forcément pensées au sens de : qu'est-ce que, dans l'organisation des activités, on doit mettre en place pour que la formation sur ces nouvelles exigences réglementaires soit réellement intégrée dans les activités aujourd'hui ? Et j'ai l'impression que, du point de vue de l'ergonomie, on a quelque chose à faire à la fois sur les questions de comment on va apprendre, mais aussi comment on va vraiment pouvoir déverser ou utiliser ce que l'on aura appris dans un cadre extrêmement contraint – et permettre à l'organisation de prendre en compte ces nouveaux besoins, qui impactent tant les questions de charge de travail que de relations entre acteurs, de justification, etc. Aujourd'hui, je ne sais pas vraiment si c'est quelque chose dont on s'est emparé, l'étude des organisations en lien avec des nouveaux besoins, qui sont non pas uniquement vécus au sens de besoin de travail, mais des exigences qui s'imposent au travail.

Catherine Delgoulet : oui. Alors effectivement, ce sont des questions qui sont importantes et qui se posent depuis maintenant un certain nombre d'années. Il y a quelques années, dans un autre secteur d'activité, j'avais pu m'intéresser à la mise en place de normes ISO qualité. J'avais été confrontée à des enjeux tels que vous les décrivez et des questions telles que vous les décrivez, où le passage à l'assurance qualité était pensé comme quelque chose qui s'imposait, avec un certain nombre d'éléments qui relevaient de l'évidence, et qui ne pouvaient plus être discutés, ou qui n'étaient pas discutés ; alors que les moyens de travail et les moyens de formation n'étaient pas pensés en lien avec ces questions. Les ergonomes, je pense, ont du travail à faire dans ce champ-là. C'est mieux quand on arrive avant que tout se mette en place. Malheureusement, on arrive souvent quand ça coince, quand on se rend compte que ça crée un certain nombre de problèmes de penser les choses ainsi. Je pense aussi aux travaux de Karine Chassaing, menés dans le cadre d'écoles de dextérité, où là, on est plus sur de la norme du geste. Je pense qu'il y a des éléments importants dans ce champ et qu'on a des choses à apporter.

Serge Volkoff : si je peux prolonger un instant ta réponse, en évoquant quelqu'un que les collègues du Céreq gardent certainement fortement en souvenir, et nous aussi pour d'autres raisons, qui est Alain Savoyant. Ce qu'il développait et expliquait de manière extrêmement précise et convaincante, c'est le caractère déficitaire de formations ou de processus d'apprentissage trop accolés à une prescription elle-même trop stricte, au sens où tout n'est pas justifié, dedans, de ce caractère strict. Alors évidemment dans certains univers professionnels, il est indispensable que les normes de sécurité, peut-être des enjeux majeurs pour la qualité, etc., soient respectées. Mais en même temps, ce qu'il expliquait bien, avec Patrick Mayen aussi d'ailleurs, c'est que cette lecture hyper prescriptrice dans les dispositifs de formation ou d'apprentissage, entraînait ce que, eux, appellent « un défaut de théorie ». Un défaut de théorie au sens d'un déficit de possibilités de construire un ensemble de savoirs, de les articuler entre eux et de leur donner ensuite une dynamique. Ceci est pointé dans cette littérature-là, quelque part entre la psycho du travail et la didactique professionnelle sans doute, comme un point majeur. Et ça se rencontre dans un grand nombre de secteurs, y compris dans des secteurs où on se demande alors, pour le coup, vraiment pourquoi c'est prescrit de manière aussi stricte – parce qu'il n'y a pas des enjeux, ni de sécurité, ni de déficit grave de qualité ou de performance, à ce point.

Yves Baunay (Institut de Recherche de la FSU) : j'anime un chantier sur le travail à l'Institut de Recherche de la FSU. Je travaille avec Dominique Cau-Bareille, qui hélas ne pourra pas être là, je crois. Alors ce que j'ai trouvé intéressant, c'est la fin surtout, et notamment les trois conditions qui relèvent du défi : le problème de temps, le problème du travail réel, et le problème du collectif. Il me semble que, finalement, la question, c'est d'essayer de comprendre ce qui se passe dans le travail réel, dans l'activité réelle, aussi bien dans l'activité de travail, que dans l'activité d'apprentissage. Moi, je crois que la clé des clés, c'est de sortir d'une représentation trop simple du travail. C'est ça le problème, je pense. C'est pour ça que ça m'intéressait que ce soient des ergonomes qui viennent parler de ces questions.

Moi, je vais partir d'une expérience d'une réforme dans l'enseignement technique, dans la filière technologique. Les professeurs des bacs technologiques industriels ont été confrontés à une réforme très profonde des contenus qu'ils avaient à enseigner et des méthodes qu'ils devaient mettre en œuvre pour faire passer ces contenus. Donc, une réforme élaborée justement sans prendre appui sur l'expérience des enseignants concernés. Donc, ça leur est tombé dessus, comme ils disent. J'ai abordé cette question à partir d'une posture syndicale, pas de chercheur. Le syndicat concerné, c'était le SNES. Le SNES était confronté à la question suivante : l'analyse de la réforme montrait que c'était une réforme dangereuse, pour l'existence même de l'enseignement technologique industriel tel qu'il existe aujourd'hui – et dangereuse y compris pour la santé des enseignants. Et c'était partagé par la grande majorité des enseignants. Le problème, c'est que les appels à mobilisation du SNES contre cette réforme tombaient dans le vide. Ça a été la contradiction. Donc, on a essayé d'aller voir de plus près et d'interroger les enseignants.

Alors qu'est-ce qu'on a trouvé ? Les problèmes de formation étaient posés aussi. À la fois, les formations prévues par l'administration étaient beaucoup trop insuffisantes face à des enseignants qui étaient confrontés à une véritable reconversion, compte tenu des contenus – par exemple, de nouvelles disciplines associées mécanique, électronique, électrotechnique, plus du développement durable, etc. C'est-à-dire que les contenus en connaissances, par rapport aux connaissances existantes dans l'enseignement des profs, étaient nouveaux. Et donc il y avait un problème de mise à jour de ces contenus. Mais la question principale n'était pas là. C'était une question forte. La question principale, c'était : qu'est-ce que l'on nous demande d'enseigner ? Est-ce que c'est pertinent, non seulement du point de vue de la conception qu'on a de l'enseignement technologique, mais aussi du point de vue du développement industriel de la France ? C'est-à-dire que ce n'est pas seulement un problème immédiat. Et ce qui nous a agréablement surpris, c'est que les gens n'étaient pas dans la passivité, dans la plainte. Ils étaient à la fois dans la contestation de la réforme, parce que c'était une réforme qu'ils jugeaient nocive, du point de vue de ses finalités, et de ce qu'elle allait entraîner. Et en même temps ils appliquaient la réforme – c'est-à-dire qu'ils transformaient leur enseignement, pour que ce soit justement un enseignement qui tienne, et en fait qui allait dans le sens opposé à la réforme.

Donc, c'est ce travail-là qu'on a essayé de mettre en place. Je ne peux pas vous décrire les choses. Donc, il y a un côté positif – c'est-à-dire que les gens ne sont pas passifs. Ils se battent. Ils résistent, etc. Le problème, c'est que syndicalement, on ne sait pas s'appuyer là-dessus. Il y a un dialogue de sourds avec l'administration. Il y en a qui disent : « c'est une bonne réforme ». Et les autres disent : « c'est une mauvaise réforme ». Et là-dedans, les intéressés, ceux qui mettent en place la réforme, personne n'est capable de tenir compte de leur travail réel, et donc de l'atteinte à leur santé.

Je terminerai en disant quand même qu'il y a eu un drame assez significatif. C'est un professeur qui a appliqué la réforme depuis 2010, avec tous les niveaux, jusqu'à la rentrée 2013, et trois jours avant la rentrée 2013, il s'est suicidé avec une longue lettre qu'il a laissée, où il explique que c'est justement par rapport à ce qu'on lui demande de faire. Et il dit : « *en conscience, je ne peux pas. Je ne peux pas* ». Et il met en cause l'inspection, le sens de la réforme, et y compris son syndicat, qui est le SNES – pour lui, le SNES n'a pas compris ce qui se passait. Voilà. Ça illustre ça. Et donc, la question, c'est : comment on va chercher dans le travail réel justement, à la fois les besoins de formation et les besoins de formation que les gens ont mis en place, pas la formation initiale… eh bien, c'est ce que vous avez dit : c'est-à-dire, des groupes informels d'échanges, parce que c'était la condition pour tenir face à un travail qu'on nous demandait et qui était invivable – et en même temps, pour faire quelque chose qui tienne, qui nous permette de continuer de travailler en santé, et de faire un travail qui a du sens pour les élèves, et pour la nécessité d'avoir des techniciens, des ingénieurs, qu'il y ait une formation technologique qui tienne la route.

Serge Volkoff : c'est plus un témoignage qu'une question. Mais on retient en effet cette préoccupation-là, qui mérite qu'on l'ait en tête.

Agnès Aublet-Cuvelier (INRS) : moi, j'avais quelques questions autour des populations en formations, parce qu'effectivement on a évoqué la question des âges et de l'accessibilité aux formations.

Je m'interrogeais aussi sur le rôle ou l'incidence que pouvait avoir le genre par exemple, ou la catégorie socioprofessionnelle en matière d'accès à la formation, en lien avec l'âge. C'est-à-dire : est-ce que les différences qu'on peut observer sur le genre, sur la catégorie socioprofessionnelle, ont tendance à s'accentuer aussi avec les effets de l'âge, en matière d'accès à la formation, ou pas ?

Serge Volkoff : ça sera bien présent cet après-midi. Je vois les collègues du Céreq qui feront l'exposé, qui réagissent en opinant, si c'est le volet, si je puis dire, cadrage quantitatif des affaires, taux d'accès à la formation, etc. Maintenant, si c'est sur les enjeux éventuellement différenciés, par exemple selon le genre, que ça peut soulever, peut-être que Catherine…

Catherine Delgoulet : oui. Dans l'analyse du travail, je pense notamment à un certain nombre de travaux réalisés par des collègues québécois, qui s'intéressent justement à ces questions-là, aux liens entre par exemple l'arrivée de femmes dans des métiers traditionnellement masculins et la manière dont on apprend dans ces métiers-là. Également, le poids de la reconnaissance des questions de santé et de prévention de la santé dans l'enseignement de métiers, soit traditionnellement masculins, et souvent reconnus parce que très visiblement identifiés comme dangereux – et d'autres métiers plus traditionnellement féminins, où ces questions de santé et de prévention de la santé sont largement laissées de côté, parce que ce sont des métiers moins évidemment porteurs de dangers ou de risques professionnels.

Notamment, je pense aux travaux de Céline Chatigny dans les formations techniques de coiffure, ou de métiers de la maintenance électronique, etc., où on a des approches de la santé au travail, de la prévention des risques professionnels à la fois pour les formateurs, qui sont des formateurs ou des formatrices, et pour les élèves, qui sont très, très différentes. D'un côté, des points renforcés, alors avec des points de vue sur la prévention de la santé, qui peuvent être quand même discutables, mais qui sont fortement présents. Et puis, d'un autre côté, par exemple des choses pas du tout discutées, parce que voilà c'est normal qu'on se blesse avec un ciseau en coiffure, l'incidence n'étant pas très importante. Mais comment aussi, tout ce qui relève des allergies, etc., et qui là en revanche sont complètement absentes ; à la fois pour les formatrices, lorsqu'elles veulent négocier avec le centre de formation un certain nombre de moyens pour se préserver elles-mêmes, ou préserver les formés d'un certain nombre de risques. La même chose après dans les stages auprès des employeurs, ou des futurs employeurs de ces formés-là. Donc, il y a des approches du point de vue du genre qui sont assez différenciées. Moi, ce que j'ai constaté il n'y a pas longtemps, je ne sais pas si c'est une coïncidence, mais la plupart des formés avec lesquels j'ai pu travailler, étaient des hommes, et uniquement des hommes, mais je n'en tirerai pas de conclusions autres que ce constat. C'est tout.

Serge Volkoff : j'indique juste un fait et on te redonne la parole, Agnès. J'ai découvert, il y a quelques jours, peut-être que d'autres le connaissent depuis longtemps, qu'il y a un indice synthétique de ségrégation ou de déségrégation sexuée des métiers, en France par exemple. Et la tendance est à une progressive déségrégation quand même. Donc, ce que tu viens de dire au passage sur le fait qu'une certaine forme de mixité des emplois tend un peu (n'exagérons rien) à se répandre effectivement. Un élément de contexte qu'on peut garder.

Agnès Aublet-Cuvelier : on a évoqué effectivement la situation de la formation en France. Et on sait aussi que le taux d'emploi à partir d'un certain âge, est particulièrement bas par rapport à d'autres pays européens. Est-ce qu'on a pu mettre en lien ce phénomène d'emploi assez catastrophique au-delà d'un certain âge, en lien avec justement l'organisation de la formation professionnelle, et des représentations qu'on peut en avoir, dans d'autres pays par rapport au nôtre ?

Serge Volkoff : je repère dans la salle des personnes qui en savent au moins autant que moi, mais bon… Oui, il y a des différences sans aucun doute de politique de formation tout au long de la vie. De façon générale, on est certainement un des pays européens, avec globalement des taux d'accès faibles, en progression mais faibles, à la formation (mais ça, les collègues du Céreq en savent, et

sauront nous en dire, davantage), et avec une pente décroissante selon l'âge, beaucoup plus marquée, que dans la quasi-totalité je crois des pays européens. Voilà. C'est une caractéristique quand même forte, marquante.

Alors après, sur le lien avec le taux d'emploi des seniors, il y a des approches contradictoires, notamment d'économistes, en termes de poule et d'œuf. Est-ce que c'est parce que nous avons une politique de conditions de travail un peu à la traîne, et une politique de formation tout au long de la vie qui justement n'est pas tout au long de la vie, qu'on se retrouve avec davantage de difficultés à maintenir les seniors en emploi, ou peu d'appétence pour réembaucher des chômeurs âgés ? Donc est-ce que c'est dans ce sens-là ? Ou, est-ce parce que (disent les tenants de « l'effet d'horizon ») on a des politiques publiques de fin de vie active qui tolèrent ou incitent à des départs plus précoces que dans d'autres pays, y compris dans le cadre du système des retraites, que ça déclencherait en amont toute une série de comportements, y compris de moindre formation au fil de l'âge ? Alors personnellement, je suis un tenant du premier point de vue. Mais on peut en discuter.

Pierre-Jean Messe (maître de conférences à l'université du Mans, et en délégation de recherche au CEE) : justement sur cet effet d'horizon, évidemment l'université du Mans est connue pour défendre cet effet d'horizon. Moi, je suis assez nouveau dans cette université, et du coup j'accepte les deux visions. Je trouve que ce serait intéressant, peut-être, d'enrichir la vision qui peut paraître très simpliste de l'effet d'horizon avec vos travaux beaucoup plus sur le terrain. Je pense notamment à des études qui ont été faites aux Pays-Bas ou en Italie, qui montrent que l'allongement de la durée de la vie active, en comparant simplement des gens qui sont ou pas concernés par la réforme, a bien augmenté les taux d'occurrence de la formation dans ces deux pays : aux Pays-Bas, par Montizaan et ses coauteurs, en Italie par Bonello et ses coauteurs également. Donc ça commence à venir…

Je me dis : ces choses-là évidemment, on a un taux de formation qui augmente, mais qu'est-ce qui se passe ? D'abord, est-ce que vraiment ça a joué sur cette augmentation des taux de formation ? Donc il faudrait interroger les employeurs. Est-ce que vraiment c'est ça qui a augmenté leur propension à former les salariés ? Quels types de salariés ? Et puis en plus, et là, c'est aussi très intéressant, c'est que ça a augmenté les taux de formation, mais est-ce qu'au final en termes d'efficacité, ça a eu un impact ? Et ça, ça serait vraiment intéressant, au lieu de s'ignorer les uns et les autres, plutôt au contraire de partir d'approches sur le terrain, d'enrichir la pure vision très économiste qui dit : un effet d'horizon, ça augmente la formation. Moi, je serais vraiment pour une conciliation des deux, plutôt qu'une sorte de mise en conflit des deux visions.

Serge Volkoff : sans vous mettre dans l'embarras, les petits camarades du Céreq, ça vous donne envie de réagir ? Vous faites bien comme vous voulez…

Christine Fournier : ce que je voudrais souligner, mais peut-être qu'on aura l'occasion d'en parler cet après-midi quand Jean-Marie Dubois et moi, nous ferons notre intervention, c'est qu'il ne faut pas non plus réduire l'approche économiste à une approche simpliste, qui ne prend pas du tout en considération l'apport des autres disciplines. On s'interroge aussi sur la question de cet horizon, de la poule et de l'œuf. On n'est pas dans des perspectives totalement simplifiées qui réduisent les phénomènes…

Serge Volkoff : je crois avoir dit que ça faisait débat chez les économistes. Je suis tout à fait ton point de vue.

Christine Fournier : non, non, c'était plutôt en réaction à ce qui vient d'être dit.

Françoise Demers (doctorante en sciences de l'éducation) : ma thèse porte sur le rapport à la formation des seniors, en emploi (des gens de plus de 45 ans). Et du coup, je voudrais vous entendre sur une remarque que je trouvais intéressante. Vous parliez des différents moments de formation entre l'entrée en emploi jusqu'à se maintenir en emploi. Je voudrais avoir votre remarque, votre suggestion, sur un énième moment, c'est quand on imagine de partir de l'emploi, par exemple quand on a 55 ans, au moment d'envisager de se retirer de l'emploi, ou d'avoir envie dans tous les cas de se retirer de l'emploi, c'est un moment peut-être aussi intense de formation, où on se dit :

mais qu'est-ce qu'on va pouvoir du coup faire lorsqu'on ne sera plus forcément en emploi ? Et là, ça se passe néanmoins pendant le temps de la vie professionnelle. Enfin, du coup, il y a quelque chose, qui est intéressant, à se dire qu'il y a des moments propices pour se former, pas forcément professionnellement.

D'ailleurs, pourquoi est-ce qu'on ferait une telle distinction ? Se former n'est peut-être pas que se former professionnellement. Ça, je pense qu'on en est tous convaincus, ici, pour des raisons différentes, parce que ça permet notamment de se maintenir, me semble-t-il, en bonne santé que de se former. Ça, c'est aussi d'autres approches qui sont intéressantes comme celle d'Aline Chamahian par exemple qui travaille à Lille sur ces sujets-là. Voilà. Je voulais vous entendre, puisqu'effectivement la notion de : on se forme en fonction des horizons qui s'ouvrent à soi. Ça, c'est très clair dans ma recherche, qui compare des gens de 40 ans, par rapport à des gens de 55 ans. Voilà. Mais bon, je ne veux pas en dire plus. Je voulais vous entendre.

Catherine Delgoulet : alors effectivement, ce sont des éléments que je n'ai pas soulignés parce que… enfin je ne sais pas. Tout simplement, sûrement, ce sont des éléments que moi-même et les ergonomes en général travaillons moins, le lien entre le travail et l'après-travail, on va dire : la retraite ou ces moments-là de la sortie de vie active. On intervient moins sur ces questions-là, donc c'est vrai qu'on y est moins confrontés. Ça n'empêche pas qu'effectivement ça peut être des moments de formation, ou en tout cas de souhait de réfléchir à ce que l'on peut faire ensuite et en quoi la formation peut être un moyen de réfléchir à ces questions-là.

En même temps, mais tout en étant très prudente sur ce que je vais dire juste après, il faut signaler que la formation professionnelle de toute manière touche une part assez réduite de salariés. Je pense que les personnes qui prennent le temps de se former autrement, etc., c'est quand même aussi une proportion assez réduite des actifs. Il me semble que, pour beaucoup d'actifs encore aujourd'hui, la formation est plus du domaine du subi, de l'injonction à se former, que du souhait et de l'envie de soi-même travailler des choses. Ça peut être un élément important à questionner entre ces formations que l'on suit parce qu'elles sont imposées et d'autres types de démarches où on est plus acteur dans les apprentissages.

Je vous réponds à côté parce qu'effectivement je n'ai pas travaillé directement sur ces questions-là, mais je m'étais intéressée, il y a quelques années, à la manière dont les personnes perçoivent leur engagement en formation. C'étaient des formations internes à une entreprise, donc prévues dans le plan de formation. Donc *a priori* où les salariés n'ont pas leur mot à dire sur le bien-fondé de la formation. Mais je m'étais intéressée à la manière dont, avec l'avancée en âge, on se retrouve dans ce stage. Qu'est-ce qui fait que l'on se retrouve là ? Alors sur la petite population, il y avait une quarantaine de personnes, que j'avais pu rencontrer dans le cadre de ces stages, autant les plus jeunes étaient plutôt demandeurs de ces stages, autant les plus âgés, soit on leur avait dit d'y aller, soit c'était une occasion de justement prendre du recul. Ils ne le voyaient pas forcément dans le sens du contenu même de la formation très précisément, mais plus dans une occasion de faire un pas de côté dans leur quotidien de travail, et peut-être de négocier autrement d'autres éléments dans le travail par la suite, par cette acceptation d'une formation qui a été demandée par leur responsable hiérarchique. La manière dont on arrive dans la formation est un élément aussi important. Il va en partie teinter la façon dont on va appréhender ce contenu à apprendre et la manière dont on va s'y investir, ou pas.

Serge Volkoff : ça vaudrait aussi peut-être la peine, à moins que vous le connaissiez déjà, que vous jetiez un coup d'œil aux résultats du dispositif *Vieillissement Santé Travail* (VISAT), qui est une enquête coordonnée par des médecins du travail et un psychologue du travail, Jean-Claude Marquié, que Catherine a cité à diverses reprises. Ils ont un dispositif longitudinal avec des personnes vues en 1996 – 2001 – 2006, qui avaient de 32 à 62 ans en 1996, et qui avaient de 42 à 72 ans en 2006, et donc certains étaient retraités. Les liens entre apprentissages dans le travail et apprentissages tout court, et toute une série de tests sur les capacités élémentaires de la pensée y sont étudiés. Ils montrent, entre autres, les traces vertueuses, si on peut dire, y compris après la retraite, des dispositifs

d'apprentissage dans le travail, ou d'apprentissage tout court, liés au travail, dans les dernières années de la vie professionnelle. Je suis sensible à ce résultat parce que je ne suis pas tout à fait sûr qu'il faille décider qu'à deux, trois ou quatre ans de la fin de la vie professionnelle, ce qu'il faudrait à tout prix privilégier, ce sont des formations à la retraite. Deux, trois ou quatre ans, c'est long. Et c'est du contenu. C'est du travail aussi. Et on sait maintenant par ce type de résultats que ça a des effets plutôt constructifs, y compris dans la manière après de prendre en main sa période post-professionnelle. Vous aviez une autre question, excusez-moi.

Françoise Demers : oui. J'ai envie quand même de rebondir aussi par rapport à ce que vous venez de dire de la perception de l'engagement en formation. Il y a aussi un indicateur, qui est l'ancienneté en poste. C'est-à-dire, selon l'ancienneté que l'on a en poste, et la perception que l'on a de sa performance au travail, et la perception des autres, on peut avoir un intérêt à aller en formation très divers, par rapport à des gens qui sont moins anciens en poste. Aussi, ce que vous disiez, le fait de ne pas tant que ça tenir compte de l'expérience des personnes lorsqu'elles sont en formation. Enfin voilà. Ça, aussi, j'ai pu le retrouver. Moi, je voulais vous entendre… À un moment donné, vous évoquiez les notions d'emploi et de travail. Et est-ce que vous pourriez un peu plus expliciter ?

Catherine Delgoulet : quand je soulignais cette distinction, l'idée était de souligner le fait que, notamment dans les politiques publiques telles qu'elles sont formulées aujourd'hui, on s'intéresse plus à l'apport d'un certain nombre de dispositifs d'apprentissage (formation formelle, tutorat, mentorat, apprentissage, etc.) à l'emploi. En revanche, me semble-t-il, mais on peut en discuter, ces dispositifs ou ces nouvelles politiques publiques ne s'intéressent pas, ou peu, au contenu du travail, aux conditions de travail – et donc aux conditions dans lesquelles on va pouvoir reconstruire, ou dégager du temps pour soi, à soi, pour les autres. Comment on va construire des organisations du travail, des collectifs de travail, qui soient suffisamment pérennes (mais peut-être qu'il y a d'autres choses aussi à inventer que la pérennité), qui puissent favoriser justement ces échanges, ces débats ? Comment on va faire de la prescription de qualité, ou de sécurité, sans empêcher les controverses, sans empêcher diverses manières de faire, mais au contraire en reconnaissant que ces éléments sont nécessaires pour tenir ces objectifs ?

Jeanne Thébault, demain, en parlera sûrement mieux que moi, mais quand on parle du tutorat, on a l'impression de dire : *ah bah, tiens, on a un plus âgé, plus ancien. Ah tiens ! On met un jeune. Et, youpi ! Ça va marcher*. Et non, ça ne marche pas. Le plus souvent, ça ne marche pas. Parce qu'effectivement il ne suffit pas d'avoir quelqu'un de plus ancien, de plus expérimenté, ou de plus âgé, et quelqu'un de plus jeune, pour que ces deux personnes aient les moyens, aient l'envie, le temps, pour partager des choses. Sans compter que, dans un certain nombre de travaux, notamment je pense au travail fait dans le cadre du dispositif EVREST, un document publié par Anne-Françoise Molinié et Serge Volkoff sur le tutorat, on se rend compte que ce ne sont pas forcément les plus anciens qui tiennent ces rôles. Et pour tout un tas de raisons : quand on connaît le travail, c'est évident, parce que souvent être tuteur, c'est faire ça en plus de tout le reste. Donc, ce n'est pas forcément évident quand on est plus âgé, ou qu'on a déjà fait d'autres choses par ailleurs, et qu'on a d'autres envies peut-être, et puis peut-être aussi d'autres difficultés dans le travail déjà pour s'occuper de soi-même, avant de s'occuper des autres. Je pense que c'est ça qui est très limitant aujourd'hui dans la mise en œuvre de ces politiques. C'est que justement la méconnaissance du travail fait qu'on décide de choses, mais on ne met pas en face les moyens pour qu'elles puissent advenir.

Claudine Pierron (Apec, et doctorante) : alors moi, je m'intéresse plus à une tranche d'âge entre 40 et 45 ans, des salariés cadres. Et je me pose la question : peut-on auto-diriger sa carrière ? Je vais rebondir sur ce que vous avez dit, parce que, vous, vous le côtoyez tout le temps, mais les organisations, est-ce qu'elles sont apprenantes ? Ou est-ce qu'elles mettent en place des dispositifs pour que ces salariés aient des dispositions ? Parce que, moi, je pense que c'est beaucoup de dispositions et d'engagements que l'on doit intégrer, parce qu'au XXIe siècle on est confrontés en permanence à une rapidité des technologies (d'ailleurs, vous l'avez abordé dans votre présentation), mais j'ai l'impression que c'est surtout une mécanique personnelle. Enfin, c'est plus un travail qui doit être

intégré par tous les salariés, qu'ils soient âgés ou pas. Et c'est plus une meilleure connaissance de soi par rapport à la formation. Je me dis : « est-ce que ça, ça a été étudié ? » Parce qu'on est déjà sur des dispositifs. On n'est pas sur les moyens. Moi, je pense plutôt à l'individu, parce qu'il doit être responsabilisé. On est beaucoup sur de l'individualisation de la formation. Est-ce que ça, on prend en compte que c'est plutôt des dispositions personnelles ? Est-ce qu'on s'engage ou pas dans la formation ? J'ai l'impression que souvent on oublie. On a déjà les dispositifs, les modalités d'apprentissage, mais l'individu lui, qu'est-ce qui se passe, en fait ?

Catherine Delgoulet : alors… en ergonomie, on n'attrape pas les choses dans ce sens-là. Vous l'avez bien compris. Il me semble que, dans un certain nombre de cas, certes, il existe des dispositifs comme vous le dites, mais il faut voir comment ils ont été conçus. Lorsqu'on les étudie, on constate qu'ils prennent peu en compte le réel des situations de travail. Tout le monde apprend dans son travail au quotidien. Et tout le monde développe des connaissances. Donc, il ne me semble pas que ce soit une réticence particulière à l'apprentissage dans l'absolu qui coince sur ces questions. En revanche, c'est dans la manière dont ces dispositifs sont amenés, dans la manière dont les objectifs sous-jacents à l'apprentissage sont amenés, dans la manière dont on donne les moyens matériels à la fois aux formateurs et aux formés pour mettre en place tout ceci, qu'il y a des choses à questionner.

Après, des points de vue peuvent différer, mais je ne suis pas persuadée que les dispositions personnelles aillent *a priori* à l'encontre d'un apprentissage – sans compter qu'après, il n'y a pas de fatalité. Certes, il y a des nouvelles technologies, mais ça n'a rien de très embêtant dans l'absolu. Certes, il y a un certain nombre d'évolutions, mais ces évolutions peuvent aller dans d'autres sens. Et justement, c'est à chacun de prendre ses responsabilités vis-à-vis de ça. Je ne pense pas que ce soit autant déterminé, et notamment autant déterminé par les personnalités.

Serge Volkoff : à mon avis, on n'en a pas fini avec cette question-là, entre maintenant et mercredi. Donc, on y reviendra forcément constamment.

Valérie Zara-Meylan (Creapt/CEE, ergonome) : Je voulais revenir sur un élément que tu as évoqué durant ton exposé, qui m'a beaucoup intéressée. Tu as donné différents objectifs dont on vient de reparler, par lesquels on pouvait considérer les objectifs de la formation, de l'apprentissage. Tu disais « se former, ou former, pour débuter sa vie professionnelle, pour faire face au changement, pour se maintenir dans le monde du travail… ». Et puis, tu as ajouté : « se former, pour ouvrir des horizons, pour ouvrir des possibles ». Et moi, il me semble que ça, c'est très, très important. Donc, tu disais : « on ne considère pas seulement qu'il y aurait des adaptations, mais il y aurait une action. Apprendre, c'est aussi rester actif, c'est aussi agir sur son parcours professionnel ». Mais il me semble que ça ouvre aussi des réflexions sur la façon de concevoir le travail, de concevoir l'activité.

C'est-à-dire que soit on conçoit le travail comme une adaptation à des conditions, à des exigences qui évoluent – et donc dans ce cas la formation vise à ce que chacun s'adapte à ces différentes conditions au fur et à mesure qu'elles évoluent. Mais alors là, on est dans une vision très, très utilitariste, et puis aussi très fonctionnaliste du travail. C'est-à-dire qu'on a un système de travail, que l'on peut découper en différents éléments. Quelle que soit sa complexité, on le découpe. Et puis ensuite, c'est très fonctionnaliste : on va former les personnes pour qu'elles remplissent différentes fonctions, que l'on a donc prédéfinies. On sait quel objectif on vise dans un système de travail. Et donc, en étant formé, chacun va pouvoir remplir ce qui est attendu par sa tâche. Et donc, on va viser à remplir les objectifs du travail. Mais il y a une autre façon de considérer le travail en arrière-plan : c'est de se dire que le travail, c'est aussi la contribution de chacun à un monde, à un réel qui n'est pas prédéfini et qu'on ne peut pas complètement prédécouper. Et donc là, c'est l'activité. On parle d'activité dans ce cas-là.

Donc qu'est-ce que c'est, se former ? C'est aussi donner des éléments, des connaissances, des principes, des moyens, pour que chacun contribue au monde, et que chacun participe aussi. Alors du coup, on n'est pas uniquement dans « faire face au changement », mais on est aussi d'une certaine manière, dans une certaine façon à contribuer au changement, de participer au changement. On

n'est plus seulement dans « se maintenir en emploi », mais on est aussi dans « être actif », se développer, développer l'activité. Et donc, la formation, on pourrait dire qu'elle se poursuit aussi dans le travail et dans l'usage, j'allais dire, comme on le dit de la conception qu'elle se poursuit dans l'usage. Là, c'est l'apprentissage qui se poursuit dans l'usage et aussi dans une vraie contribution individuelle et collective de chacun au système de travail. Donc, deux dimensions qui me semblaient essentielles.

Catherine Delgoulet : oui. Je ne peux que souscrire à tout ce que tu viens de dire. Alors, c'est sûr que ça va être compliqué durant ces deux jours et demi, mais on va beaucoup insister sur la question de la formation et de l'apprentissage, de ses difficultés, et aussi de ses ressources. Ce qui me semble important justement, c'est de ne pas le déconnecter du projet du travail aussi – parce qu'autrement on est très vite sur des choses très individualisées, très auto-responsabilisantes pour chacun vis-à-vis de son parcours, etc. Et donc ça, il me semble que c'est un terrain assez glissant, parce que justement en même temps la formation ne peut pas tout et n'a pas réponse à tout. Et parfois un certain nombre de problèmes sont à travailler bien ailleurs que dans ce champ-là. Donc, c'est quelque chose que je voulais aussi ajouter à la suite de ce que tu viens de dire, parce qu'on fait déjà porter beaucoup de choses à la formation professionnelle. Il faut relire le texte de loi et tout ce que peut faire la formation professionnelle – on a l'impression que c'est la recette miracle à tous nos problèmes. Enfin, ça fait un moment que la formation professionnelle existe et que d'autres problèmes existent aussi. Donc, c'est sûr que ce n'est qu'un élément parmi d'autres pour traiter un certain nombre de questions de travail et d'emploi, notamment – et peut-être aussi de l'après-travail, et de l'après-emploi. Tenter de tenir ces deux éléments, le travail et la formation, me semble quelque chose d'essentiel pour attraper ces questions-là.

Serge Volkoff : alors on va s'arrêter là pour ce matin. On reprend à 14h15. Je rappelle aussi à ceux d'entre vous qui n'ont pas entendu cette information au début de matinée, que l'après-midi sera écourtée, au sens où Marianne Cerf ne peut pas faire son exposé. Et donc, on achèvera vers 16h cet après-midi. Voilà. À tout à l'heure. Bonne pause de midi.

Chapitre 1

LA FORMATION CONTINUE DES SALARIÉS AU PRISME DES CATÉGORIES SOCIALES

Christine Fournier, économiste, chargée d'études, Céreq

Jean-Marie Dubois, économiste, chargé d'études, Céreq

Anne-Françoise Molinié : Bonjour à tous. Nous avons cet après-midi une intervention partagée par **Jean-Marie Dubois et Christine Fournier**, qui sont tous deux économistes au Centre d'études et de recherches sur les qualifications (Céreq), situé à Marseille. Et, à travers une approche quantitative, à travers les enquêtes qui sont faites sur la formation, ils vont s'interroger sur l'accès à la formation en fonction de l'âge et des catégories sociales – approche qui va les conduire – j'ai l'impression – à relativiser un peu l'approche par l'âge.

Christine Fournier : Bonjour à tous. Nous allons, avec Jean-Marie, vous proposer une contribution à un panorama de la formation continue des salariés, à partir des données de l'enquête « Adult Education Survey 2012 », qui sont les données les plus récentes dont nous disposons.

Dans un premier temps, quand j'ai préparé l'introduction, je voulais remercier les organisateurs d'avoir programmé notre intervention au tout début de ce séminaire, parce que j'avais le sentiment que notre propos était un peu décalé par rapport à la question qui nous réunit, qui est : « travailler et se former au fil du parcours professionnel », et j'ai été rassurée par l'introduction de Catherine Delgoulet, ce matin. Je me suis dit, finalement, qu'on était quand même un peu plus au cœur du propos annoncé que ce que j'imaginais.

Alors, que dire aujourd'hui de la formation continue des salariés ?

On peut peut-être repartir de la loi du 5 mars 2014, qui réforme la formation professionnelle continue en France – et qui a pour intention de recentrer les fonds de la formation sur les savoirs de base et sur la qualification. Donc, vous savez peut-être déjà qu'elle institue à cette fin le compte personnel de formation et le conseil en évolution professionnelle – on reviendra dans la conclusion sur les caractéristiques de ces nouvelles mesures. Et ce faisant, elle entend réorienter la formation vers ceux qui en ont le plus besoin, et notamment les moins qualifiés. On entend bien que ces nouvelles dispositions visent à pallier les défauts d'un système de formation qui, aujourd'hui, donne l'avantage aux plus qualifiés au détriment des moins qualifiés qui sont dans les situations d'emploi les plus fragilisés. C'est pourquoi il est utile finalement de faire un point sur la formation continue, notamment des salariés. Et eu égard aux intentions de la loi, et aussi à l'ensemble des travaux réalisés au cours des années 2000 qui pointent les caractéristiques de la formation en France, nous examinerons cette formation essentiellement au prisme des catégories socioprofessionnelles, dont nous verrons qu'elles sont une des dimensions majeures de l'accès à la formation.

Et, dans la mesure où le matériau, c'est-à-dire notre enquête « Adult Education Survey », l'autorise, nous intégrerons le critère de l'âge mais pas systématiquement, parce que, pour des raisons d'effectifs nous sommes souvent limités par les données.

L'historique – qui remonte aux années 2000

Vous vous souvenez peut-être que lors du sommet européen de Lisbonne en 2000, le Conseil européen avait formulé un taux d'emploi de 70 % des individus entre 20 et 64 ans en Europe. Et, à cette fin, deux populations étaient plus particulièrement ciblées : les femmes et les seniors. Ainsi, deux

objectifs afférents avaient été définis dans la foulée : porter le taux d'emploi des femmes à 60 % et celui des seniors (55-64 ans) à 50 % en 2010 (Stockholm, 2001), au sein de l'Union européenne. Pour ce qui est de l'objectif assigné aux femmes, on l'a largement dépassé en France, puisqu'il a été atteint dès 2009 – tout en gardant à l'esprit qu'un tiers des femmes travaille aujourd'hui à temps partiel. Pour ce qui est des seniors, on est encore loin du compte, puisqu'en 2012, le taux d'emploi des seniors était de 45,5 %, sachant que la moyenne européenne était à 48 %. De toute façon, ces objectifs européens ne sont pas déclinés aux niveaux nationaux. C'est un objectif européen, et charge à chaque État d'essayer de contribuer au maximum à cet objectif. Donc, l'affaire est encore plus grave, quand on sait que maintenant on est dans la stratégie Europe 2020, qui vise un taux d'emploi de 75 % des individus pour 2020 – sachant qu'on est en France, en dessous de 70 % en 2013. Alors pourquoi ce rappel sur les objectifs européens, qui dataient pour la plupart de 2010 ? Tout simplement parce que lorsqu'ils ont été formulés, la formation tout au long de la vie a été annoncée comme un des moyens majeurs pour essayer d'atteindre ces objectifs.

Donc, dans un premier temps, nous allons essayer de caractériser l'accès à la formation des salariés, et le type de formation suivie, en fonction de la catégorie socioprofessionnelle. La formation va aux plus qualifiés – c'est un peu notre refrain parce qu'on va observer que c'est une tendance qui s'affirme dans la plupart des exploitations des enquêtes sur la formation des salariés. Dans un deuxième temps, nous nous pencherons sur les objectifs, qui nous permettront de montrer que, les ouvriers se distinguent de ce point de vue des non-ouvriers, qu'ils soient cadres, ou employés. Dans un troisième temps, nous étudierons les déclarations des salariés quant aux bénéfices qu'ils estiment avoir engrangés après leur formation. Et enfin, nous nous focaliserons sur les freins à la formation. Toujours en tentant, quand c'est possible, d'introduire le critère de l'âge.

Tout d'abord, nous allons vous présenter l'enquête « Adult Education Survey », mentionnée discrètement ce matin par Catherine Delgoulet. C'est une enquête qui a été réalisée par la Dares et l'Insee en 2012, qui s'inscrit dans un programme européen commandité par Eurostat. Cette enquête, portant sur à peu près 14 000 individus âgés de 18 à 64 ans, vise à recueillir des informations sur les pratiques de formation, sur le contexte des formations, et sur les contraintes qui s'exercent sur les arbitrages que les individus sont amenés à exercer.

Contrairement aux enquêtes précédentes, qui sont un peu les ancêtres de l'AES 2012 (qui sont « formation continue 2006 » et « formation continue 2000 », pour ceux qui les auraient rencontrées), cette enquête n'est plus adossée à l'enquête « emploi ». De plus, compte tenu du changement de la définition de la formation, d'une enquête à l'autre, ces trois enquêtes ne sont pas comparables. Donc, il faut se garder d'essayer d'engager des approches en termes d'évolution, parce que ça n'aurait pas de fondement statistique.

Nous n'avons retenu, pour cette intervention, que les salariés, qui représentent un effectif d'un peu moins de 8 000 individus dans l'enquête. Et nous n'avons également retenu que les formations formelles – c'est-à-dire des formations faisant l'objet de l'intervention d'un formateur dans un cadre précis et sur un temps dédié. Les formations informelles (ce sont les définitions de la formation au niveau européen) sont toutes les activités pratiquées dans le but de se former mais sans cadre et sans tuteur. Et les formations formelles, ce sont les formations qui visent à un diplôme, ou à un titre reconnu dans le Répertoire national des certifications professionnelles.

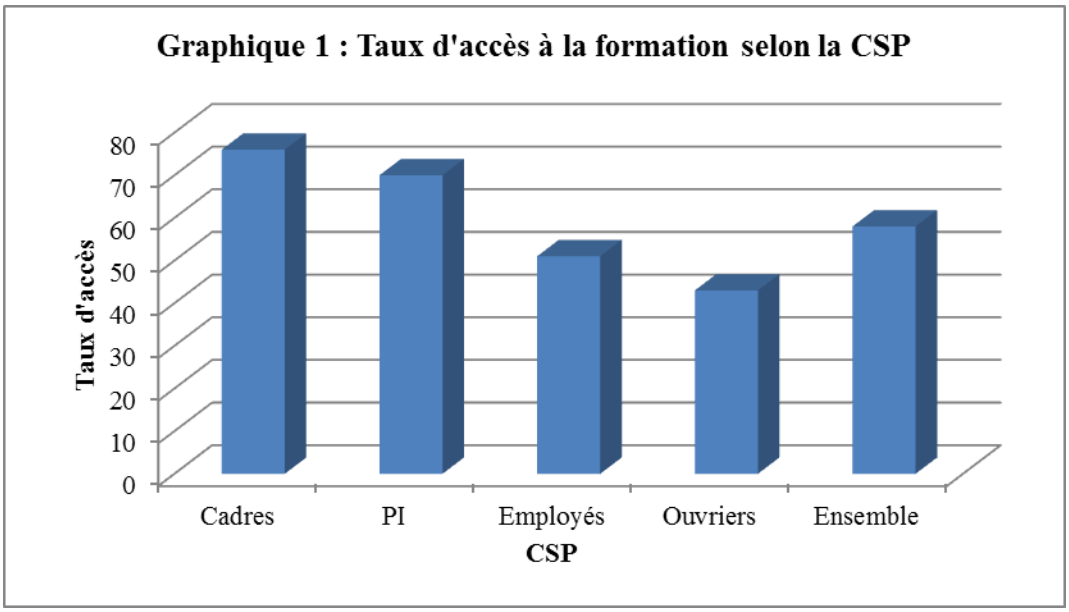
La formation va aux plus qualifiés

De très nombreux travaux ont déjà été réalisés sur la formation continue des salariés et tous rendent compte des multiples inégalités qui la caractérisent, et qui vont s'inscrire essentiellement sur trois registres :

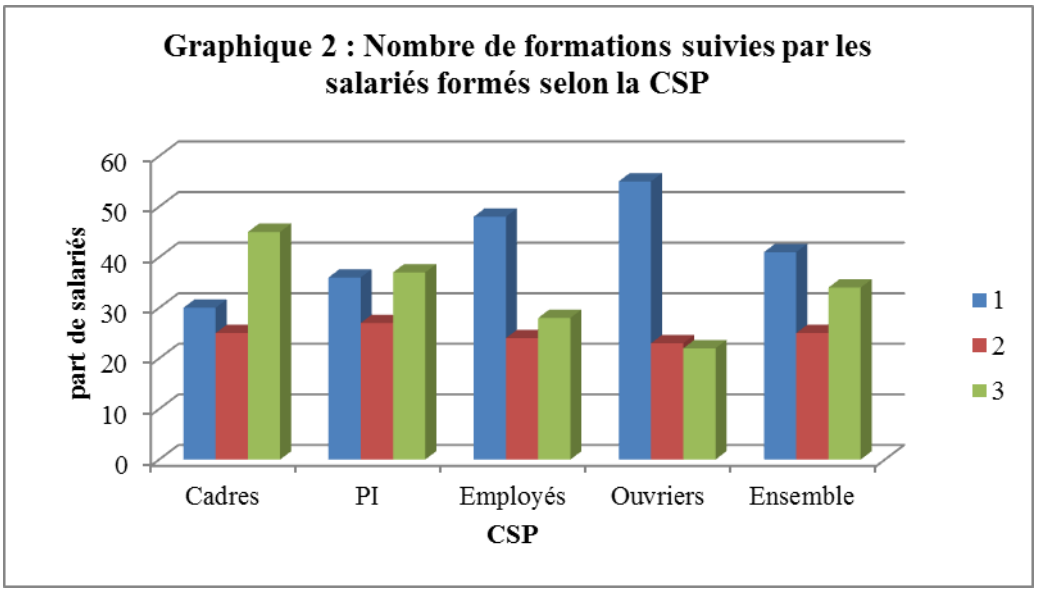
- le premier registre, c'est le lieu de travail, avec comme facteur essentiel d'impact sur la formation, la taille de l'entreprise et le secteur de l'entreprise ;

- le deuxième registre, ce sont les conditions d'emploi, à savoir le type de contrat de travail (CDD, CDI, intérim, etc.), ou le temps de travail ;
- et enfin, le troisième registre, les caractéristiques sociodémographiques des salariés (l'âge, la situation familiale, le diplôme, et surtout la caractéristique majeure, la catégorie socioprofessionnelle qui, nous allons le voir, a un impact considérable sur l'accès à la formation des salariés).

L'enquête pratiquée en 2012 porte sur des formations suivies en 2011, et au début de l'année 2012. En 2011, 58 % des salariés ont accédé à la formation professionnelle. Et, parmi ceux-ci, 41 % à une formation, 25 % à deux formations, et 33 % à trois formations. En fait, ces moyennes masquent de très importantes disparités et ne cessent de s'élever au fur et à mesure des nouvelles enquêtes. Pourquoi ? Ne serait-ce qu'en raison de la définition de la formation, qui par exemple dans « formation continue 2000 » supposait que l'activité de formation ait duré au moins trois heures, alors que cette condition a été supprimée dans les éditions ultérieures – où maintenant une action de formation, pour être définie comme telle, n'exige plus qu'elle dure un certain temps. Donc, c'est dire que c'est un peu ramasse-tout quand même. On a donc des taux d'accès à la formation qui vont grandissant, mais qui ne rendent pas nécessairement compte d'une progression de l'activité de formation pour les salariés.



Voici le graphique le plus percutant (*cf.* graphique 1), quand on cherche à apprécier la formation en fonction des catégories socioprofessionnelles, puisqu'on observe qu'on a un clivage entre, d'un côté, les salariés les plus qualifiés (les cadres et les professions intermédiaires qui accèdent, pour 70 % et plus, à la formation) et, de l'autre, les employés et les ouvriers, pour lesquels on trouve plutôt des taux allant de 50 à 40 % (41 % pour les ouvriers, 50 % pour les employés). Donc, on voit qu'on est très en deçà des taux atteints par les plus qualifiés. De surcroît, ces inégalités sont renforcées, quand on examine le nombre de formations suivies, puisque qu'une majorité d'ouvriers formés ne suit qu'une seule formation, alors que près de la moitié des cadres a suivi trois formations ou plus (*cf.* graphique 2).



Alors, pourquoi le genre et l'âge sont-ils l'objet d'une attention particulière en matière de formation ? C'est assez simple. D'une part, les inégalités entre hommes et femmes sur le marché du travail sont toujours criantes. On va donc chercher à savoir si la formation y est pour quelque chose, ou si elle peut y faire quelque chose. D'autre part, on se heurte à des problèmes de maintien en emploi des seniors de plus en plus accentués – et que la formation est souvent mise en avant comme un des moyens qui pourraient éventuellement garantir ce maintien en emploi, ou leur réinsertion dans l'emploi.

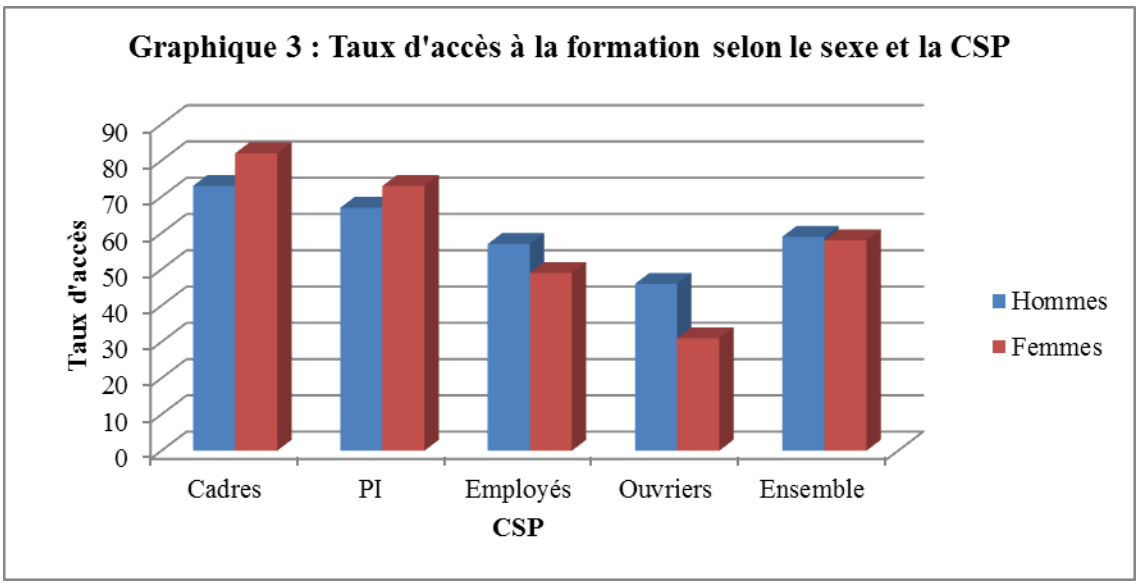
Ce qu'on a pu montrer généralement par rapport au genre, comme à l'âge, c'est que c'étaient des facteurs qui intervenaient de façon secondaire dans l'accès à la formation, et que c'était toujours la catégorie socioprofessionnelle qui était première.

Sur le genre

On confirme avec AES 2012 les conclusions qui avaient été formulées à partir de « formation continue 2000 » et « formation continue 2006 ». Le lien entre genre et formation continue diffère selon le niveau de qualification des salariés. Dans l'ensemble, on a des taux d'accès des hommes et des femmes qui sont très proches : 58,6 % pour les hommes, 58,3 pour les femmes. Compte tenu des marges d'erreur, on est quasiment au même niveau d'accès à la formation.

En revanche, si on examine l'accès à la formation en fonction de la catégorie socioprofessionnelle et du genre (*cf.* graphique 3), on observe en fait l'effet d'un clivage entre, d'un côté, les plus qualifiés (les cadres et les professions intermédiaires) parmi lesquels les femmes se forment plus que les hommes et, de l'autre côté, les moins qualifiés (les employés et les ouvriers) parmi lesquels les hommes se forment plus que les femmes.

Alors pourquoi ? Pour ce qui est des plus qualifiés, c'est notamment en raison de la structure des emplois qui est telle que les femmes sont plutôt dans des emplois exigeants en formation, dans des secteurs qui forment beaucoup comme l'enseignement ou la santé. Et pour ce qui est des moins qualifiés, là, on a deux types d'explication. À nouveau, la structure des emplois est telle que les femmes ouvrières sont beaucoup plus souvent non qualifiées que les hommes ouvriers.



Mais on a également un deuxième facteur qui joue (déjà montré dans des travaux antérieurs conduits au Céreq dans les années 2000), à savoir qu'une partie des salariés sont amenés à réorganiser leur vie personnelle pour suivre une formation. On a ici un écart très significatif entre hommes et femmes, puisque ces réorganisations des formés ne concernent que 14 % des hommes contre 21 % des femmes. Et, en fait, parmi ces femmes, on observe que les cadres et les professions intermédiaires se réorganisent beaucoup plus facilement que les ouvrières, parce qu'elles ont les moyens financiers de déléguer la charge domestique, alors que les femmes ouvrières ou employées sont souvent amenées à renoncer à se former parce qu'elles n'ont pas trouvé les moyens de se faire seconder dans le travail domestique.

Liens entre âge et formation

Une petite précision à propos des limites de la catégorie telle que nous l'avons définie. Nous avons retenu 50 ans comme âge d'entrée dans la catégorie des seniors – ce qui contredit un peu l'approche européenne, qui fait un senior d'un individu âgé de 55 à 64 ans. Alors pourquoi ce seuil de 50 ans ? Pour deux motifs :

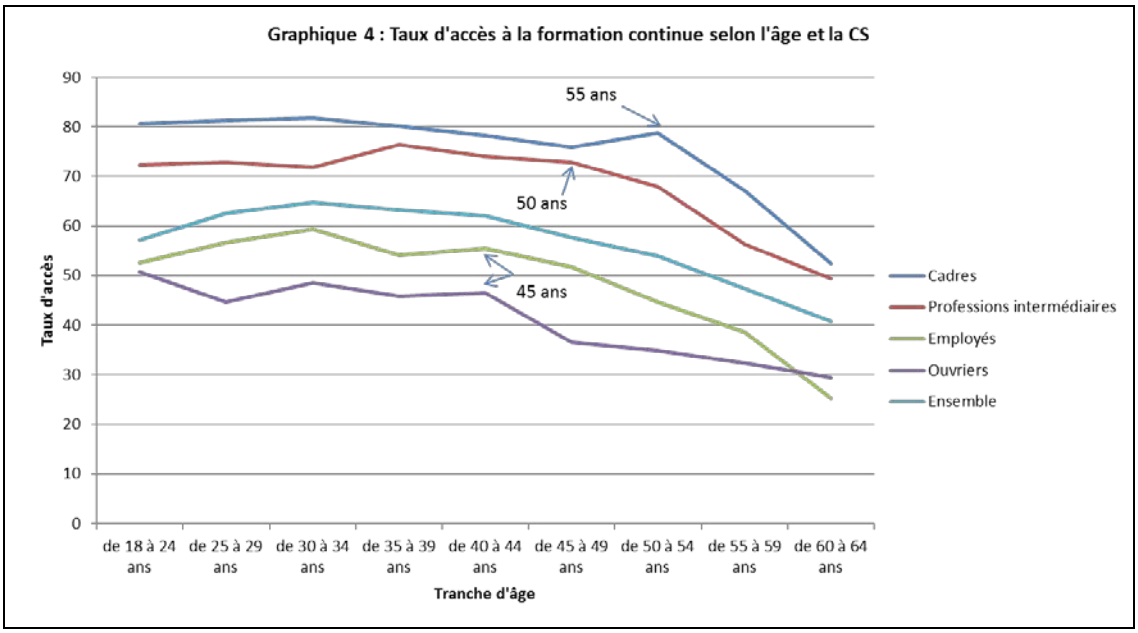
- le premier, c'est qu'en France les politiques publiques affichent souvent le seuil de 50 ans comme un des repères dans la définition des mesures qui sont mises en œuvre ;
- et le deuxième motif est beaucoup plus pratique, c'est tout simplement parce qu'on a des effectifs de salariés de plus de 50 ans dans l'enquête, qui sont réduits, notamment pour les ouvriers. Et que si on ne retenait que les plus de 55 ans, on n'aurait carrément plus personne, dès qu'on sort le premier tri croisé. Donc là, il y a un intérêt très pragmatique.

Alors, quels sont les liens entre formation, âge et catégorie socioprofessionnelle ?

On peut dire qu'on a trois tendances qui apparaissent dans le graphique 4 qui vous est proposé.

Alors, tout d'abord on retrouve le taux d'accès très supérieur des plus qualifiés, par rapport aux moins qualifiés, et ce, quel que soit l'âge. C'est-à-dire qu'il n'y a aucun âge où les moins qualifiés prennent le pas. Donc, on a des courbes qui se développent de façon parallèle.

La deuxième tendance est la suivante : quand on calcule le ratio dans une même catégorie entre la tranche d'âge la plus formée et la tranche d'âge la moins formée, on a un ratio d'autant plus élevé, que la catégorie est peu qualifiée. C'est-à-dire que, pour les cadres, ce ratio (donc la tranche la plus formée sur la tranche la moins formée) est de 1,17, et pour les professions intermédiaires, 1,19. Mais il s'élève à 1,42 pour les employés, et 1,41 pour les ouvriers.



Au final, un cadre senior a une probabilité de se former qui reste très supérieure à celle d'un ouvrier quel que soit son âge. On observe également une chute du taux d'accès à la formation qui s'avère plus précoce pour les moins qualifiés. Pour les cadres, on observe une rupture de la courbe qui va se mettre à descendre autour de 55 ans. Cette rupture intervient pour les professions intermédiaires autour de 50 ans, pour les employés 45 et pour les ouvriers 45 ans également.

On observe également des variations selon les secteurs d'activité. Par exemple, dans le secteur de la construction ou du commerce, on a un écart très important entre le taux de formation des seniors qui est faible et le taux de formation des jeunes qui est beaucoup plus élevé, et qui renvoie justement à une stratégie de main-d'œuvre diversifiée. Au contraire justement de secteurs comme la finance par exemple ou les assurances, où on a moins d'écart entre les taux d'accès à la formation des seniors et des plus jeunes. L'impact du secteur est beaucoup moins important pour les plus qualifiés que pour les moins qualifiés. C'est-à-dire que les professions intermédiaires et les cadres se forment dans des proportions consistantes quel que soit le secteur, alors qu'on ne retrouve pas la même tendance pour les moins qualifiés.

Alors, pour rassurer les plus exigeants au plan technique, nous avons fait tourner un Logit[4] intégrant toutes ces variables – qui conforte bien les conclusions qu'on a pu formuler à partir de simples tris croisés. On retrouve que la probabilité de se former baisse avec le niveau de la catégorie socioprofessionnelle et à mesure que l'âge s'élève. On retrouve également que les femmes cadres ont une probabilité de se former une fois et demie supérieure à celle de leurs homologues masculins – et qu'au contraire les femmes ouvrières ont une probabilité de se former de 20 % inférieure à celle de leurs homologues masculins. On confirme, aussi, ce qu'on a observé par rapport au nombre de formations suivies.

Alors que dire de ces calendriers de la formation qui diffèrent selon le niveau de qualification ?

On pourrait penser, dans un premier temps, que ces calendriers de la formation renvoient à des chronologies différenciées des calendriers professionnels. Les moins qualifiés, qui sont souvent entrés beaucoup plus tôt sur le marché du travail, sont amenés à en sortir plus tôt également – et que du coup les calendriers de la formation ne font que refléter finalement les calendriers de la vie professionnelle. C'est une conclusion qui va dans le sens de ce qu'ont proféré justement de nombreux économistes, qui estiment le rendement salarial d'une formation à l'aune du nombre d'années et

[4] Modèle de régression à variables explicatives multiples

d'activités à venir – et que nécessairement un salarié se rapprochant de l'âge de la retraite rentabilisera sur une durée plus courte la formation. Et les bénéfices absolus qui seront retirés par lui-même, comme par son employeur, ou son entreprise, seront moins importants. Cela répond tout à fait à la logique du capital humain, inscrit dans la théorie néoclassique – à savoir que, quand un individu se forme, sa productivité augmente, donc son salaire va augmenter. Dans la réalité, ce n'est pas tout à fait ça qu'on vérifie.

Les calendriers individuels ont été récemment percutés par la réforme des retraites depuis 2003, par la disparition progressive des plans de préretraite, qui autorisaient des sorties précoces d'activité sans grand dommage pour les niveaux de vie. Depuis une décennie, on observe une mise à l'écart des seniors sur le marché du travail. Les mesures qui auraient dû être prises n'ont pas forcément été mises en œuvre. On a aujourd'hui un taux de chômage des seniors qui ne cesse de croître et qui atteint 7,1 % en 2013. Alors, ça peut paraître relativement mineur par rapport au taux de chômage des jeunes qui lui est de 24 % – mais il faut savoir que, compte tenu des effectifs des différentes générations, 7 % de chômeurs parmi les seniors, ça représente plus de 550 000 individus, et qui de surcroît sont beaucoup plus que les autres menacés par le chômage de longue durée et présentent des difficultés de réinsertion. Pour compléter le propos, deux tiers des demandeurs d'emploi de plus de 55 ans sont des ouvriers et des employés. C'est aussi pour répondre à la critique du rapport de l'OCDE, qui dénonce le système d'indemnisation des chômeurs de plus de 50 ans en France, qui leur alloue une indemnité de trois ans, au contraire des plus jeunes qui n'ont le droit qu'à deux ans d'indemnisation, l'OCDE dénonçant cette mesure car elle permettrait de prendre des préretraites déguisées. C'est peut-être vrai, pour une minorité d'individus qui vont calculer comment ils vont s'organiser jusqu'à 62 ans, ou un peu moins pour les générations les plus anciennes. Ce n'est pas du tout vrai pour ces ouvriers et ces employés qui sont en train de chercher un emploi à plus de 55 ans, et qui composent deux tiers des demandeurs d'emploi dans cette tranche d'âge.

J'en ai terminé avec la première partie. Donc, je passe la parole à Jean-Marie.

Jean-Marie Dubois : Bonjour à tous. De mon côté, je vais vous présenter les objectifs visés par les salariés lors de leur entrée en formation, et notamment les principales distinctions que l'on observe entre salariés selon la catégorie socioprofessionnelle (*cf.* tableau 1).

Tableau 1. Les objectifs des formations suivies selon la CSP

Objectifs	Cadres	Professions intermé-diaires	Employés	Ouvriers	Ensemble
Etre plus performant dans le travail et/ou améliorer les perspectives de carrière	69	68	66	66	68
Réduction du risque de perte d'emploi	4	8	11	21	9
Augmentation des possibilités de changer d'emploi et/ou de profession	5	5	6	12	6
Démarrer une entreprise	1	1	1	4	2
Obligation de participation	32	43	46	53	42
Acquisition de connais-sances/compétences utiles dans la vie quotidienne	41	51	54	54	49
Acquisition de connais-sances/compétences utiles sur un sujet	75	74	65	65	71
Obtention d'un certificat	5	10	11	32	12

Plus de deux tiers des formations suivies par les salariés visent davantage l'acquisition de compétences, ou l'amélioration de la performance au travail.

Pour les autres objectifs, on observe un clivage entre, d'un côté, les ouvriers et, de l'autre côté, les autres catégories socioprofessionnelles alors que, pour le taux d'accès à la formation, on observait un clivage entre, d'un côté, les plus qualifiés (les cadres et les professions intermédiaires) et, d'un autre côté, les moins qualifiés (les employés et les ouvriers).

Cela s'observe sur différents objectifs. C'est le cas notamment de l'obtention d'un certificat : en effet, près d'un tiers des formations suivies par les ouvriers vise l'obtention d'un certificat, alors que c'est le cas d'à peine 10 % des formations suivies par les autres catégories socioprofessionnelles. Cet objectif répond, notamment pour les ouvriers, à la nécessité de valider régulièrement des habilitations et des certifications, qui sont imposées par leur métier. C'est en corrélation également avec l'obligation de participation : près de la moitié des formations suivies par les ouvriers est soumise à une obligation de participation de la part de leur employeur. Cela concerne notamment les formations en hygiène et sécurité, les habilitations qui sont à renouveler, etc. On observe que les formations qui sont déclarées à l'initiative de ces mêmes salariés sont beaucoup plus importantes dans ces catégories, par rapport aux autres catégories. Par rapport à la réduction du risque de perte d'emploi, on observe que près d'une formation sur cinq suivie par les ouvriers visait cet objectif. On a essayé de la mettre en corrélation avec une précédente enquête menée par le Céreq : DIFES (Dispositif d'Information sur la Formation Employeur-Salariés), qui est une enquête couplée, qui vise à comparer les pratiques de formation des entreprises avec les perceptions qu'ont les salariés de leur formation. Selon cette enquête, les employés souhaitent, tout autant que les ouvriers, changer de métier ou de profession, et même d'entreprise. Or, dans l'enquête AES2012, les formations suivies par les employés sont deux fois moins nombreuses à viser la prévention d'un risque de perte d'emploi (11 % contre 21 %).

On a essayé de formuler deux hypothèses pour expliquer cet écart :

- Les souhaits de changement d'emploi des employés ne répondent pas aux mêmes enjeux que ceux des ouvriers. Les premiers visent davantage l'obtention d'un meilleur emploi, alors que les seconds visent plutôt la prévention du risque de perte d'emploi. Cela peut s'expliquer par le fait qu'il y a eu une décrue très importante ces dernières années de l'emploi ouvrier, avec donc une augmentation très importante du taux de chômage de cette catégorie professionnelle. On observe ce phénomène pour les ouvriers qualifiés comme pour les non qualifiés : presque autant des formations suivies par les ouvriers qualifiés et non qualifiés visent la réduction du risque de perte d'emploi. Ainsi, les ouvriers qualifiés se sentent autant menacés par la perte d'emploi que leurs homologues non qualifiés. Cela fait état d'un sentiment d'insécurité vécu par cette catégorie socioprofessionnelle, qui n'est pas autant présent parmi les employés non qualifiés. En résumé, on peut dire que ce n'est pas le risque de perte d'emploi qui motive principalement les souhaits des changements des employés, mais plutôt une amélioration de leurs conditions d'emploi actuel.
- Les changements d'emploi souhaités par les ouvriers appellent plus souvent une formation, que ceux exprimés par les employés. Si on le met en corrélation avec les niveaux de diplômes initiaux détenus par ces deux catégories, on observe que les employés sont beaucoup plus diplômés que leurs homologues ouvriers (même quand les ouvriers sont qualifiés). Ainsi peut-on penser que les ouvriers pour évoluer dans l'emploi ou s'y maintenir jugent utile de se former, ou pour le moins voient dans la formation un moyen répondant à cet objectif, quand les employés estiment avoir d'ores et déjà un niveau de formation suffisant pour évoluer vers un meilleur emploi. Ainsi, près d'un tiers des formations suivies par les ouvriers vise l'obtention d'un certificat (contre seulement 11 % pour celles suivies par les employés).

Les différences sont beaucoup plus mineures si l'on prend en considération l'âge des salariés. Les formations suivies par les plus jeunes visent davantage la réduction du risque de perte d'emploi et le changement d'emploi.

Cela nous a amenés à nous poser la question suivante : est-ce que les seniors se sentent moins menacés par les réductions d'emploi, ou n'envisagent pas la formation comme un moyen de garantir leur maintien en emploi ? Il semblerait que ce soit le cas dans la mesure où ils sont trop proches de la sortie pour considérer le maintien en emploi comme une priorité.

Ces objectifs sont à mettre en corrélation avec les durées des formations suivies. On a vu précédemment que les attentes formulées par les salariés étaient finalement peu ambitieuses. Ils visaient davantage l'acquisition de compétences, ou l'amélioration de la performance au travail. Cela fait écho aux durées des formations qui sont généralement courtes. La durée médiane est à peine supérieure à 20 heures par an. 78 % des formations suivies par les salariés durent moins d'une semaine, soit moins de 30 heures.

Tableau 2. Les durées des formations suivies selon la CSP

	Moins de 7h (moins d'1 jour)	Entre 7h et 30h (1 jour à 1 semaine)	Entre 30h et 120h (1 semaine à 1 mois)	Plus de 120h (plus d'1 mois)	TOTAL
Cadres	28	53	17	2	100
Professions intermédiaires	31	48	18	3	100
Employés	29	49	17	5	100
Ouvriers	22	55	18	5	100
TOTAL	28	50	18	4	100

Il y a une légère distinction entre, d'un côté, les ouvriers qui suivent davantage de formations « longues » (plus de 120 heures) et, de l'autre côté, les autres catégories socioprofessionnelles qui suivent plutôt des formations « courtes » (moins de 30 heures) (*cf.* tableau 2). Cela fait écho aux objectifs plutôt visés par les ouvriers : l'obtention d'un certificat ou la réduction du risque de perte d'emploi, qui implique des formations beaucoup plus longues, en termes de durée. Par exemple, si l'on prend en compte les formations supérieures à 120 heures, il y a une différence de 20 points entre les cadres et les ouvriers, pour la déclaration de ces objectifs.

Christine va vous présenter les bénéfices observés par ces salariés à la suite des formations.

Christine Fournier : Présenter des bénéfices, ça serait bien présomptueux. Je vais vous dire ce qu'on peut extraire des informations dont nous avons disposé dans l'enquête sur la question des bénéfices, d'après les déclarations des individus. La part de subjectivité est très importante. On n'a pas travaillé sur des salaires réels ni des données objectives.

Alors que dire des bénéfices d'une formation continue ?

Tout d'abord, ils sont très difficiles à apprécier pour au moins deux raisons :

- la première, c'est que souvent les bénéfices de la formation résultent de plusieurs formations, et non de la dernière qui a été suivie ;
- et la deuxième raison, c'est que dans la situation de l'individu, qu'elle soit stable ou qu'elle évolue, la formation est imbriquée à d'autres dimensions pour expliquer justement les situations – et qu'on peut difficilement mesurer la part explicative de la formation, dans la nouvelle situation d'un salarié par exemple, puisque la formation va s'associer à la formation initiale, à l'ancienneté dans l'entreprise, aux perspectives d'évolution dans la filière profes-

sionnelle, et que ce sont tous ces facteurs qui permettent d'expliquer finalement la situation professionnelle d'un individu.

Les travaux économiques, pour ne pas dire économétriques ou statistiques, se sont essentiellement centrés sur les bénéfices en termes de rendement salarial. Ce qui en résulte, c'est que les gains salariaux suite aux formations sont très faibles, voire nuls, pour la conclusion de certains travaux. Selon Pierre Beret du Laboratoire d'économie de sociologie du travail (LEST) dans les années 1990, il y aurait un lien entre formation et promotion – mais un lien qui ne respecterait pas nécessairement la chronologie qu'on suppose : la formation précède une promotion. Il avait tenté de mettre en lumière que la promotion était bien souvent associée à de la formation – mais que la formation faisait suite à la promotion ou, au moins, suite à la décision de promotion. La formation était donc plus un marqueur de la performance des salariés que les employeurs cherchaient à s'attacher et à promouvoir, que le mobile de la promotion tel que l'envisage par exemple la théorie du capital humain. On aurait donc à l'origine de la formation un effet de sélection des salariés les plus performants et non un effet intrinsèque de la formation sur les carrières.

Selon les travaux de Fougère, Goux et Maurin, parus dans les années 2000, la formation avait finalement très peu d'impact sur les gains salariaux, mais en revanche elle permettait de faciliter les transitions professionnelles – autrement dit de passer plus facilement d'un emploi à un autre, ou de sortir d'une période de chômage quand il y a eu formation au cours de la vie active.

L'approche dominante, voire exclusive, des bénéfices de la formation en termes de gain salarial se justifie tout à fait dans une période de prospérité économique et de plein-emploi, puisque, dans ce cas-là, on cherche à faire mieux, gagner plus, etc. C'est une approche qui n'est plus justifiée, ou du moins qui ne peut plus être exclusive, dans un contexte de crise économique et de chômage intensif, où la question peut être non seulement d'évoluer mais aussi, et surtout, pour beaucoup de se maintenir dans l'emploi, ou se réinsérer dans l'emploi. Et là, en économie, on ne dispose que de très peu de travaux qui cherchent à apprécier dans quelle mesure la formation a permis le maintien en emploi des salariés. Grâce à l'enquête AES2012, on a quelques informations qui permettent d'alimenter la question.

Quels bénéfices déclarent les salariés ?

Dans l'enquête, on a demandé aux salariés qui avaient suivi une formation de décrire cette formation – et pour celle-ci, d'indiquer quels étaient les apports de cette formation, à partir de plusieurs items. Ils pouvaient également ne rien cocher, donc dire que ça ne leur avait rien apporté. Et ce qui domine, très largement, c'est la catégorie : « être plus performant dans son travail », avec 71 % de déclarations. C'est une moyenne qu'on retrouve pour trois catégories socioprofessionnelles, mais non pour les ouvriers… Alors, pourquoi pas pour les ouvriers ? Eh bien, en raison de ce que soulignait Jean-Marie, à savoir qu'une large partie des formations suivies par les ouvriers vise l'obtention d'une habilitation, ou ce sont des formations, de type « hygiène et sécurité », qui sont imposées, et qui ne donnent pas aux salariés le sentiment d'avoir progressé en quoi que ce soit. C'est juste une actualisation de l'habilitation, lui permettant de montrer qu'il est au courant des nouvelles normes en vigueur. Elle n'a pas d'impact sur le niveau de sa performance, en tant que salarié.

Quand on cherche à comparer les bénéfices des formations en fonction des catégories socioprofessionnelles (*cf.* tableau 3), on a un très léger écart entre catégories, avec une tendance des employés et des ouvriers (donc les moins qualifiés) à déclarer le plus souvent que la formation les a aidés à trouver un nouveau travail ou à obtenir une augmentation de salaire. Même si cela reste mesuré, cela fait bien écho à la distinction des objectifs, qu'on avait pu mettre en avant.

Tableau 3. Apports des connaissances et compétences acquises grâce à la formation selon la CSP

	cadres	Professions intermé-diaires	employés	ouvriers	Ensemble
Trouver un nouveau travail	1 (ns)	2	3	2 (ns)	2
Obtenir une augmentation de salaire ou de revenu	3	5	7	8	5
Obtenir une promotion	3	3	5	5	4
Accomplir des tâches nouvelles dans le travail	41	46	46	45	44
Être plus performant dans le travail	74	72	72	59	71

Alors en ce qui concerne les liens entre bénéfices et âges (*cf.* tableau 4), on a encore des variations qui sont relativement mesurées, mais quand même un peu plus marquées qu'en fonction de la catégorie socioprofessionnelle – avec un avantage donné pour les bénéfices les plus importants aux plus jeunes, qui déclarent plus souvent que la formation les a aidés à trouver un nouveau travail, ou à obtenir une augmentation de salaire, ou encore une promotion. Finalement, quand on s'attache à caractériser les bénéfices, on observe que l'âge prend le pas sur la catégorie socioprofessionnelle – et c'est plutôt le fait d'être jeune qui indique des bénéfices plus consistants que le fait d'être ouvrier, ou employé, ou cadre.

Tableau 4. Apports des connaissances et compétences acquises grâce à la formation selon la tranche d'âge

	18-29 ans	30-39 ans	40-49 ans	50 ans et plus	Ensemble
Trouver un nouveau travail	6	2	1 (ns)	0 (ns)	2
Obtenir une augmentation de salaire ou de revenu	9	5	4	5	5
Obtenir une promotion	5	3	4	3	4
Accomplir des tâches nouvelles dans le travail	49	45	44	41	45
Être plus performant dans le travail	73	69	70	71	71

En ce qui concerne les caractéristiques des formations, l'accès à la formation ou les objectifs, on avait bien un impact beaucoup plus déterminant de la catégorie socioprofessionnelle ; et, en matière de bénéfices, c'est l'âge qui ressort comme principal facteur. Cela corrobore les travaux réalisés au Céreq par Dupray et Hanchane qui montraient, à partir des données de l'enquête génération 92, que l'âge était un facteur majeur du point de vue des bénéfices, suite aux formations.

Est-ce que la formation implique le fait de trouver un nouveau travail ? Est-ce que la formation implique un gain salarial ? Compte tenu de ce qu'on observe, on est plutôt tenté de dire que le terme de « bénéfice » peut être interrogé. La formation va s'articuler différemment aux mobilités professionnelles, aux différents âges de la vie. C'est plutôt cette articulation qu'il faut essayer d'étudier, qu'un rapport de cause à effet entre la formation et ce qui peut s'ensuivre.

Là, je vous renverrai aux travaux de Jérôme Gautié, qui avait montré que les situations individuelles professionnelles étaient fragilisées aux deux extrêmes de la vie professionnelle (au moment de l'insertion et au cours des dernières années de vie active). Pour les plus jeunes, les mobilités professionnelles vont consister entre mobilité d'un emploi vers un autre, ou d'un emploi vers le chômage,

et puis vers un autre emploi – alors que, pour les plus vieux, les mobilités recouvrent beaucoup plus souvent des sorties définitives de l'emploi ou des mises à l'écart très durables de l'emploi.

Finalement, la formation ne peut produire des bénéfices qu'en fonction de l'aire de mobilité professionnelle, qui est ouverte aux individus. On peut se former tant qu'on veut, mais si en face, on n'a pas les possibilités d'emploi qui permettent de valoriser la formation, ça ne donnera rien. La formation n'est pas la panacée – et si cela peut être un des moyens de garantir le maintien en emploi, ou le retour vers l'emploi, en aucun cas cela ne pourra suffire à résoudre tous les problèmes du marché du travail. Depuis la loi de 1971, on ne cesse de vérifier que la formation est très insuffisante, quelles que soient ses formes, à assurer toutes les résolutions de problèmes d'emploi.

Les données de l'enquête AES 2012 confirment ce qui avait été observé à partir des données de l'enquête « formation continue 2006 », à savoir que les salariés les moins qualifiés vont se former relativement plus que les autres en vue de changer d'emploi. Pour les employés qui ne craignent pas de perdre leur emploi, mais qui souhaitent en trouver un meilleur, ils vont plutôt chercher à changer d'emploi, mais sans déclarer qu'ils cherchent à prévenir le risque de perte d'emploi – au contraire des ouvriers qui, eux, font face à un risque de perte de leur emploi, compte tenu du déclin notamment de l'emploi industriel, et qui vont plus souvent déclarer se former pour prévenir la perte d'emploi, et du coup changer d'emploi quand c'est possible.

Parmi les moins qualifiés, on distingue les ouvriers et les employés. Dans l'enquête, les deux catégories déclarent vouloir changer d'emploi. Mais les employés déclarent vouloir changer d'emploi, sans pour autant prévenir le risque de perte d'emploi, parce qu'ils sont dans des emplois peu qualifiés dans des conditions de travail difficiles (temps partiel, horaires décalés, rémunération maigrichonne, etc.) – donc, ils veulent changer d'emploi pour obtenir un meilleur emploi. Les ouvriers cherchent également à changer d'emploi, mais parce qu'ils ont peur de perdre le leur, et pas forcément parce qu'ils l'exercent dans des conditions très difficiles.

Cette enquête a été réalisée après les formations : elle n'est pas exempte de rationalisation *ex post*, et le salarié raconte son parcours comme il l'imagine, ou comme il le rationalise. S'il considère qu'il a trouvé un nouveau travail grâce à la formation qui a précédé le nouveau travail, il le raconte comme ça. C'est vrai pour lui, mais il y a quand même une part de subjectivité qui reste forte, dans toutes les déclarations.

Pour conclure, on peut revenir sur la question de l'emploi des seniors, qui ne cesse de s'aggraver. Un seul chiffre, qui est quand même très symptomatique de l'aggravation de la situation des seniors : en février 2014, le taux de chômage global a augmenté et l'augmentation du taux de chômage ce mois-là était alimentée à 70 % par les seniors. Et le pire est sûrement à venir, parce que, pour le moment, on ne voit pas quel dispositif pourrait contrarier la tendance qui est observée.

Je repasse la parole à Jean-Marie, sur la question des freins à la formation.

Jean-Marie Dubois : Une des grandes nouveautés de l'enquête AES 2012, par rapport aux précédentes enquêtes « FC 2006 » et « FC 2000 », est l'évocation des freins à la formation. Si la formation répond à des objectifs, parfois une obligation, elle répond aussi à des conditions d'accès qui la rendent possible ou pas. C'est pour cela que l'enquête s'est interrogée sur les raisons qui ont poussé les salariés à se former, sur les différentes difficultés qu'ils ont dû surmonter, sur les raisons pour lesquelles ils n'ont pas pu y accéder, ou pour lesquelles ils n'ont pas souhaité se former.

38 % des salariés formés ont eu à surmonter au moins une difficulté, pour accéder au moins à une formation qu'ils ont suivie. On se rend compte que plus le niveau de qualification est élevé, plus la probabilité de rencontrer une difficulté est importante (42 % pour les cadres, contre seulement 23 % pour les ouvriers). Il y a deux principaux éléments d'explication qui peuvent justifier cet écart :

- les plus qualifiés trouvent plus facilement les moyens de surmonter ces difficultés, par rapport aux ouvriers notamment, qui eux sont davantage obligés de renoncer à se former quand ils rencontrent des difficultés.

- les plus qualifiés suivent davantage de formations. C'est donc logique qu'ils rencontrent également davantage de difficultés.

Pour les salariés formés, l'ensemble des difficultés était listé : ils pouvaient donc répondre par l'affirmative pour l'ensemble d'entre elles, comme pour aucune. Lorsque les salariés formés citaient deux raisons ou plus, il leur était demandé de citer la principale. Nous avons concentré notre propos sur cette raison principale (*cf.* tableau 5).

Tableau 5. Principale difficulté surmontée par les salariés formés selon la CSP

	Cadres	Professions intermé-diaires	Employés	Ouvriers	Ensemble
N'avait pas les prérequis ou le niveau de base demandé	8	8	9	9 (ns)	9
Formation chère - problèmes financiers	9	9	11	12 (ns)	10
Pas d'encouragement de l'employeur	5 (ns)	4 (ns)	6 (ns)	14 (ns)	6
Formation peu compatible avec les responsabilités familiales	6 (ns)	7	10	4 (ns)	7
Formation éloignée du lieu de résidence	22	28	25	24	25
Pas les outils informatiques nécessaires	2 (ns)	2 (ns)	2 (ns)	1 (ns)	2 (ns)
Formation difficilement compatible avec la charge de travail / l'emploi du temps	45	35	26	26	34
Problèmes de santé	1 (ns)	2 (ns)	5 (ns)	4 (ns)	3
Problèmes d'âge	0 (ns)	0 (ns)	1 (ns)	4 (ns)	1 (ns)

On observe que la charge de travail et l'emploi du temps étaient la principale difficulté surmontée par les salariés pour se former. Les cadres et même les professions intermédiaires se distinguent largement des employés et des ouvriers. Cela pourrait s'expliquer du fait que les plus qualifiés, motivés par des opportunités de promotion plus importantes, accordaient une place plus importante à leur travail (*cf.* travaux de Garner et Méda). De plus, le statut de l'emploi et les responsabilités qui leur sont conférées ne permettent pas toujours aux plus qualifiés de s'absenter sur une période de temps relativement longue pour suivre une formation. Ces catégories de salariés privilégient donc davantage des durées de formation très courtes.

La deuxième difficulté déclarée est l'éloignement de la formation par rapport au lieu de résidence. On observe peu de distinctions que ce soit selon la catégorie socioprofessionnelle, mais également selon l'âge.

Le troisième critère retenu est le coût de la formation ou les problèmes financiers rencontrés par les salariés, où l'on voit que les employés se distinguent très fortement. Plusieurs raisons peuvent l'expliquer : ils sont dans une situation souvent plus précaire, que ce soit au niveau du temps de travail (ils travaillent davantage à temps partiel) ou de leur contrat de travail (ils travaillent davantage en CDD). Les salariés âgés de moins de 30 ans sont très concernés également par ce critère du coût de la formation – pour les mêmes raisons de situation contractuelle.

Le manque de prérequis apparaît également comme un critère relativement important. Les distinctions observées sont davantage liées à l'âge qu'à la catégorie socioprofessionnelle. Les seniors par exemple déclarent davantage manquer de prérequis pour accéder à la formation. C'est en partie lié aux perceptions qu'ils ont de la formation. Ils se sentent souvent moins capables que les plus jeunes

d'apprendre, notamment dans le domaine des nouvelles technologies, etc. Ils pensent que les employeurs ont des préjugés sur le fait que les seniors aient moins envie de s'engager en formation, qu'ils en sont moins capables. Cette représentation est partagée par les seniors eux-mêmes.

Il ne faut pas négliger non plus l'effet de génération : beaucoup de seniors ont peu suivi de formations par le passé. Ils ont donc une moindre appétence. Ils n'en voient pas forcément l'intérêt. Malgré tout, les travaux d'ergonomes montrent que les seniors sont autant à même d'apprendre que les plus jeunes.

Par ailleurs, les besoins de formation sont davantage déclarés par les salariés formés que les salariés non formés. Cela confirme l'adage qui veut que la formation va au formé. Les salariés qui sont déjà formés ont envie de se former encore, encore et encore.

Les seniors se distinguent très largement des autres catégories d'âge. Ils expriment moins de besoins de formation non satisfaits, puisqu'on observe une différence de plus de 12 points par rapport aux autres catégories d'âge. La distinction est un peu moins importante selon la catégorie socioprofessionnelle, où l'on observe une différence de seulement 7 points entre les ouvriers et les autres catégories sociales. De plus, la chute des besoins de formation non satisfaits est beaucoup plus précoce parmi les salariés non formés, que parmi les salariés formés.

Les salariés qui ont surmonté au moins une difficulté pour accéder à la formation expriment davantage de besoins de formation. On observe que les ouvriers se démarquent, contrairement aux chiffres présentés précédemment où l'on voit que les ouvriers déclarent moins de besoins de formation. Cela signifie que, quand ils ont surmonté des difficultés, les ouvriers ont encore plus envie de se former.

La principale raison qui a empêché les salariés de se former est la difficile compatibilité avec la charge de travail. Comme pour l'accès à la formation, on observe un clivage entre les plus qualifiés, d'un côté, et les moins qualifiés, de l'autre (*cf.* tableau 6). Le coût apparaît aussi comme un critère très important de non-formation. Il ne faut pas négliger non plus le rôle de l'employeur qui peut empêcher certains salariés à se former (*via* un refus) ou ne pas les soutenir (aucune aide).

Tableau 6. Principale raison ayant empêché les salariés de se former selon la CSP

	Cadres	Professions intermédiaires	Employés	Ouvriers	Ensemble
Pas de prérequis ou le niveau de base requis	0 (ns)	2 (ns)	6	10	4
Formation chère - problèmes financiers	15	16	18	19	17
Refus de l'employeur	17	19	15	16	17
Aucune aide de l'employeur	14	15	16	17	16
Formation incompatible avec les responsabilités familiales	8	7	10	5 (ns)	8
Formation éloignée du lieu de résidence	4 (ns)	4 (ns)	6	4 (ns)	4
N'avait pas les outils informatiques nécessaires	0 (ns)	0 (ns)	0 (ns)	1 (ns)	0 (ns)
Formation incompatible avec la charge de travail / l'emploi du temps	33	24	15	12	20
Problèmes de santé	1 (ns)	1 (ns)	2 (ns)	3 (ns)	1
Problèmes d'âge	0 (ns)	0 (ns)	1 (ns)	1 (ns)	0 (ns)

L'ensemble des raisons qui sont proposées par l'enquête sont quand même à nuancer parce qu'on peut aussi bien les interpréter du côté entreprise que du côté salarié. Le critère du coût de la formation et des problèmes financiers peut avoir plusieurs significations :

- soit le salarié n'a pas l'argent nécessaire pour accéder à la formation car son coût est trop élevé.
- soit l'entreprise a refusé de financer la formation en raison de son coût trop important.

Une dernière question : pourquoi les salariés ne se sont pas formés ? On voit que c'est le manque de besoins qui s'avère comme le principal critère (près de deux tiers). Et cela fait écho au fait que près d'un tiers des salariés n'a pas pensé à se former. On observe peu de distinctions selon la catégorie socioprofessionnelle, ou l'âge, même si les seniors sont très concernés par cette question (*cf.* tableau 7).

Tableau 7. Principale raison de non formation des salariés selon la CSP

	Cadres	Professions intermédiaires	Employés	Ouvriers	Ensemble
Pas le besoin	62	62	61	63	62
Pas le niveau	0 (ns)	1 (ns)	2 (ns)	2 (ns)	2 (ns)
Formation trop chère – raisons financières	2 (ns)	1 (ns)	2 (ns)	1 (ns)	1 (ns)
En raison de l'employeur	2 (ns)	9 (ns)	5	10	7
Formation incompatible avec les responsabilités familiales	3 (ns)	4 (ns)	6 (ns)	3 (ns)	4
Formation éloignée du lieu de résidence	1 (ns)	0 (ns)	1 (ns)	1 (ns)	1 (ns)
N'avait pas les outils informatiques nécessaires	0 (ns)	0 (ns)	0 (ns)	0 (ns)	0 (ns)
Formation incompatible avec la charge de travail / l'emploi du temps	19	7	7	6	7
Problèmes de santé	1 (ns)	2 (ns)	5 (ns)	3 (ns)	3 (ns)
Problèmes d'âge	2 (ns)	1 (ns)	2 (ns)	3 (ns)	2 (ns)
N'aime pas les formations	0 (ns)	0 (ns)	0 (ns)	1 (ns)	0 (ns)
Pas de formation qui convienne	4 (ns)	5 (ns)	4 (ns)	4 (ns)	4 (ns)

Les seniors privilégient souvent l'expérience professionnelle, au détriment de la formation. Et ils sont souvent déçus par la formation, notamment dans la manière dont elle est conçue, qui est souvent déconnectée du travail lui-même – et où l'expérience professionnelle semble n'être que trop rarement prise en compte dans la conception des formations. Ils remettent ainsi souvent en cause le sentiment d'utilité associé à la formation. On peut revenir également sur l'effet de génération qui conduirait à une moindre « appétence » pour la formation et au sentiment de renoncement avant l'entrée en formation qui les amène à ne pas demander de formation.

Le manque d'intérêt pour la formation pose aussi la question de l'information qui est faite dans les entreprises sur les différents dispositifs qui sont à la disposition des salariés. Dans de nombreux cas, il semble qu'elle devrait être grandement améliorée notamment pour certains publics (les jeunes en particulier). On observe également des disparités importantes selon la catégorie socioprofessionnelle, entre les ouvriers très peu informés et les cadres très bien informés.

Christine Fournier : Notre objectif initial était de dégager quelques constats et quelques hypothèses, à partir de l'examen des récentes données d'AES 2012. Si on veut essayer de rassembler un peu les tendances mises en lumière, certaines ne sont pas surprenantes car déjà vérifiées par les enquêtes précédentes. Les salariés les moins qualifiés sont aussi les moins formés. L'âge et le genre vont venir jouer sur l'accès à la formation et les caractéristiques des formations, mais de façon secondaire par rapport à la catégorie socioprofessionnelle. On a des tendances récurrentes qui vont se combiner à des tendances qui ne sont pas nouvelles, mais qui jusqu'à présent n'avaient pas été clai-

rement mises en lumière. Les ouvriers qui sont souvent peu qualifiés et peu diplômés, contrairement aux employés dont on a vu qu'une partie était diplômée, suivent souvent des formations qui visent un changement d'emploi pour répondre à la dégradation des effectifs des emplois ouvriers, notamment dans le secteur industriel. Ce qui va impliquer des durées de formation plus longues, puisque visant des objectifs plus « ambitieux ».

On a vérifié également que les bénéfices des formations tenaient plus à l'âge qu'aux catégories socioprofessionnelles, principalement en raison des opportunités de mobilité professionnelle, qui se présentent en début de vie active, contrairement à leur raréfaction en fin de vie active. Enfin, les freins à la formation recouvraient pour une très large part la charge de travail. Cela fait écho aux déclarations des employeurs. Quand on va voir les employeurs pour leur demander pourquoi ils ne laissent pas partir leurs employés en formation, la plupart déclarent que c'est parce qu'ils n'ont pas les moyens de les remplacer et qu'ils ne peuvent pas continuer à fonctionner en l'absence d'un salarié parti en formation. Donc, ce que l'employeur déclare comme : « on ne peut pas faire face à l'absence d'un salarié en formation », le salarié le déclare sous forme de : « la charge de travail est trop importante ». Et ça permet aussi de préciser pourquoi les cadres sont plus nombreux à déclarer la charge de travail, comme un frein à la formation, c'est parce que leur emploi peut plus difficilement être exercé par un collègue ou par un remplaçant, alors que, pour les emplois peu qualifiés, le remplacement des individus partis en formation est peut-être facilité par le niveau de la qualification ou par des effets de polyvalence entre différents salariés de l'établissement.

Sur la base de ces constats, des nouvelles mesures qu'a introduites la loi du 5 mars 2014 que pouvons-nous dire ?

Pour revenir sur le compte personnel de formation, il va permettre à partir de janvier 2015 d'accumuler jusqu'à 150 heures de formation sur une période de neuf ans (24 heures les six premières années, puis 12 heures les dernières années). Il peut donc être abondé par l'employeur, par Pôle Emploi, par les OPCA. C'est ce plafond des 150 heures qui va jouer dans la plupart des cas, et il pourra être dépassé dans des cas exceptionnels avec un abondement supplémentaire par exemple de l'Éducation nationale pour ce qui concerne les individus âgés de moins de 25 ans. Finalement, c'est une mesure qui semble aller dans le bon sens, puisqu'on avait le droit individuel à la formation qui était plafonné à 120 heures, qui n'était pas transférable, qui était stoppé en cas de période de chômage, alors que le compte personnel de formation va suivre un individu pendant toute sa vie active, quelle que soit la situation dans laquelle il se trouve. Pour autant, est-ce que ces 150 heures vont permettre l'accès à de nouvelles qualifications ? C'est une question qui continue de planer, parce que 150 heures, c'est finalement peu quand on envisage de changer de qualification ou d'en acquérir une.

On peut aussi se demander si finalement le compte personnel de formation va rencontrer un succès supérieur à celui qu'a rencontré le DIF, qui en fin de course en 2012 n'a été utilisé que par un peu plus de 5 % des salariés.

Ce compte personnel de formation est un progrès, mais on est encore bien loin de la formation différée qui a souvent été mise en avant comme un projet qui pourrait permettre de pallier les problèmes rencontrés par ceux qui avaient quitté l'école très tôt – et auxquels on aurait pu proposer jusqu'à un an de formation, pour essayer de compenser ce défaut de formation initiale, qui peut les amener à rencontrer des difficultés d'insertion en emploi beaucoup plus sensibles que les autres.

Au-delà de l'adaptation au poste de travail qui reste du ressort de l'employeur, le compte personnel de formation vise quant à lui les savoirs de base et la qualification. Autrement dit, il va devoir viser des objectifs de qualification, de certification, de VAE et ne pourra pas servir à l'employeur pour adapter ses salariés au poste de travail. Le CPF pourrait servir finalement à la réparation. C'est-à-dire que, pour les individus qui sont sortis précocement de l'école, il pourra être un moyen d'accéder à une première qualification, à un niveau IV ou un niveau V, par exemple. Il pourra servir également pour la reconversion – donc pour les individus qui visent une nouvelle qualification. On a vu que cela concernait beaucoup d'ouvriers sur des emplois qui sont menacés. Et ce CPF peut

servir aussi pour l'évolution professionnelle, pour des individus qui viseraient une promotion, et qui envisageraient d'augmenter un niveau de qualification.

S'ajoute au compte personnel de formation, l'institution du conseil en évolution professionnelle. C'est un conseil qui va être prodigué gratuitement, par des structures telles que Pôle Emploi ou les OPACIF (Organisme Paritaire Agréé au titre du Congé Individuel de Formation) ou encore les Missions Locales, aux demandeurs d'emploi comme aux salariés (à tout type d'individus, quelle que soit leur situation par rapport à l'emploi). Dans ce lieu qui sera neutre par rapport à l'entreprise, le salarié pourra demander conseil sur ses perspectives professionnelles, sur les formations auxquelles il pourrait accéder, pour essayer d'envisager concrètement l'évolution de sa situation professionnelle.

Un entretien de parcours est également prévu tous les 6 ans pour faire le point sur les événements qui ont marqué la période. Ces événements sont de trois types :

- avoir été formé ;
- avoir bénéficié d'une progression salariale ou professionnelle ;
- avoir bénéficié d'une VAE ou d'une certification.

Et si au moins deux de ces évolutions sur trois n'ont pas été pointées, le CPF sera abondé automatiquement de 100 heures de formation supplémentaire.

À cette date, les décrets d'application de la loi 2014 n'ont toujours pas été publiés. 87 points dans la loi renvoient à ces décrets, donc il reste encore un gros flou sur la mise en œuvre concrète de toutes ces mesures. Récemment, j'ai été à un colloque sur la réforme de la formation professionnelle, où les partenaires sociaux et d'autres acteurs de la formation se disaient inquiets de la date de mise en vigueur des nouvelles mesures. La liste des formations éligibles au compte personnel de formation reste encore à dresser par les branches et il y a fort peu de chances qu'elle soit finalisée avant janvier 2015.

Il y a beaucoup de projets relatifs à la situation des seniors qui commencent à émerger comme le contrat de génération. À l'heure actuelle, un senior défini comme ayant plus de 57 ans dans le contrat de génération, est maintenu en emploi à condition qu'un jeune soit embauché. Comme cela ne suffit pas et que le contrat de génération n'a pas remporté le succès qui était escompté, ce sera le maintien en emploi ou l'intégration en emploi (donc l'embauche d'un senior) qui sera associé à l'embauche d'un jeune. On élargit donc le dispositif en espérant qu'il sera plus utilisé.

Le gouvernement va afficher un nouveau plan senior pour la mi-juin 2015, dans lequel pourrait venir s'inscrire justement l'accès au contrat d'apprentissage pour les seniors – sachant qu'aujourd'hui ils ne peuvent accéder qu'au contrat de professionnalisation qui ne présente pas vraiment les mêmes caractéristiques.

Il existe également des mesures qui sont d'ores et déjà actées du point de vue des ruptures conventionnelles. La rupture conventionnelle est une nouvelle modalité qui permet à un salarié de quitter son emploi, en accord avec l'employeur, sur la base d'une indemnité calculée en fonction de son ancienneté dans l'entreprise, et éventuellement pour accéder à une autre situation. C'est un système qui est très controversé : selon l'OCDE notamment et son récent rapport, beaucoup de salariés s'empareraient de ce dispositif pour calculer le nombre d'années qu'il leur reste jusqu'à la retraite, déduire les trois ans d'indemnités de chômage et combler les années jusqu'à la retraite avec l'indemnité qu'ils perçoivent (jusqu'à 100 000 euros par exemple). Il y a donc ici un petit changement du point de vue légal puisque jusqu'à présent, la rupture conventionnelle imposait, pour les salariés qui avaient obtenu une indemnité supérieure à un peu plus de 16 000 euros, un délai de carence par rapport à l'indemnisation du chômage de trois mois – et, à dater du 1er juillet prochain, ce délai va passer à six mois. Donc, ce sera un peu moins avantageux de procéder à une rupture conventionnelle.

Enfin, on peut s'interroger sur les conclusions de l'OCDE qui pointent la dérive de l'indemnisation des seniors, en indiquant qu'à leur sens elle recouvre des préretraites déguisées. Il ne faut pas nier le phénomène, mais garder à l'esprit, comme nous l'avons dit, que deux tiers des demandeurs d'emploi de plus de 55 ans sont des employés ou ouvriers. Or, pour eux, il n'est pas question d'aménager la fin de la vie active avec des bouts de chômage et des indemnités parce que, de toute façon, elles n'auraient pas été très abondantes.

Je vous remercie.

Débat avec la salle

Anne-Françoise Molinié (Creapt/CEE) : nous aussi, nous vous remercions. C'est intéressant de lancer le débat en faisant des ponts avec ce qui a été dit ce matin et ce qui se cristallise, se conforte, je dirais, dans des résultats par les approches quantitatives.

Corinne Gaudart (Creapt) : en fait, c'était à la fois une demande de précision, et puis, en fonction de ce que vous me répondrez, un constat ou pas. L'item « s'engager en formation pour être plus performant dans le travail », comment peut-on l'interpréter ? Est-ce que c'est une demande de performance qui serait uniquement issue de l'employeur ? Ou est-ce que c'est un souhait qui peut être partagé ? Et, en fonction de ce que vous me répondrez, je pourrais avoir une suite…

Christine Fournier : C'est tout simplement qu'Eurostat impose des catégories très précises pour les enquêtes européennes, que les constructeurs de l'enquête sont obligés de prendre en considération. La mention « être plus performant dans son travail » est interprétée à sa manière par le salarié. Ce n'est pas un item qui a été élaboré à partir d'une hypothèse, que les chercheurs auraient voulu tester.

Corinne Gaudart : donc, le salarié qui est interrogé peut l'interpréter de différentes manières.

Christine Fournier : il n'y a pas de consigne par rapport à l'interprétation des différentes modalités.

Jean-Marie Dubois : comme je l'ai expliqué, par rapport au coût de la formation, l'ensemble des items peuvent être aussi bien interprétés du point de vue de l'employeur que du point de vue du salarié, on n'a aucune précision là-dessus. C'est comme lorsqu'on dit « formation chère » et « problèmes financiers », c'est deux choses qui sont totalement différentes, qui sont regroupées par convention européenne. On n'a aucun élément là-dessus.

Corinne Gaudart : parce que, si on interprète cet item sur la « performance » comme étant surtout une demande de l'employeur, c'était un pourcentage assez énorme, je crois, plus de 70 %... Si on le rapproche d'un de vos tableaux précédents qui montre qu'il y a un peu plus de 40 % des personnes qui sont là par obligation en formation. Cela laisserait entendre qu'il y ait beaucoup de formations qui en fait ne seraient pas vraiment choisies. Est-ce que j'abuse si j'interprète de cette manière-là ?

Jean-Marie Dubois : c'est ça. Pour chacune des formations suivies, un certain nombre de questions sont posées : le fournisseur, l'initiateur, la durée, etc. Près de neuf formations sur dix ont été suivies à l'initiative de l'employeur.

Christine Fournier : oui, on n'est pas toujours sur la même longueur d'onde avec Jean-Marie, parce que je suis très critique sur la question de l'initiative. Il y a beaucoup de travaux qui ont cherché à caractériser l'initiative des formations. Est-ce que ça venait de l'employeur ou de l'individu ? C'est extrêmement sujet au contexte de l'entreprise ou à la catégorie socioprofessionnelle du salarié : on observe que les moins qualifiés ont tendance à déclarer qu'ils sont moins souvent à l'initiative. C'est également une question aussi d'interprétation : quand on vous soumet un catalogue de formations et que vous en choisissez une, est-ce que, finalement, vous avez le sentiment d'être à l'initiative de la formation, ou c'est l'employeur qui est à l'initiative ? Ce qu'on observe en toute hypothèse, c'est que les plus qualifiés ont tendance à déclarer qu'ils sont plus souvent à l'initiative. Je ne suis pas sûre que ça rende compte d'une réalité.

Jean-Marie Dubois : c'est ce que je voulais sous-entendre. Que l'on dise que c'est l'employeur, ça peut être interprété de manière totalement différente. Le salarié peut considérer que c'est l'employeur, alors que ce n'est pas le cas.

Corinne Gaudart : je voulais m'assurer d'avoir bien compris. L'interprétation n'est pas si franche que ça dans tous les cas. Ça peut porter à discussion ces items. Et donc on n'a pas d'autres informations pour pouvoir en savoir un peu plus sur l'initiative, le choix, ou les bénéfices secondaires de

formations qui, au départ, peuvent être jugées comme étant surtout déclenchées par l'employeur, mais qui peuvent s'avérer positives ou négatives sur le parcours.

Le fait que la formation soit plus à l'initiative de l'employeur que de l'employé, est-ce qu'on peut aller plus loin et apprécier sur le plus court terme les bénéfices d'une formation, même si celle-ci est déclenchée ou demandée par l'employeur plutôt que l'employé ?

Christine Fournier : c'est un travail, qui a été fait dans les années 2000 au Céreq, les auteurs ont cherché à partir de l'enquête « formation continue 2000 » à mettre en relation l'initiative déclarée par le salarié ou par l'employeur et les bénéfices qui résultaient de la formation. Ils ont mis en relief que, quand le salarié est à l'initiative de sa formation, les bénéfices étaient plus importants.

Alors précisément sur l'enquête « formation continue 2000 », la question était posée telle quelle aux individus : qui a été à l'initiative de la formation que vous avez suivie ? Vous-même ? L'employeur ? Un collègue ? Quel crédit on peut donner à ce type de déclaration ? Enfin surtout, est-ce qu'on peut ensuite l'intégrer dans une approche statistique et en tirer des conclusions sur les bénéfices ? Voilà. Moi, je reste très dubitative par rapport à ça.

Je crois que l'initiative, c'est tellement fragile comme information, qu'il vaut peut-être mieux s'en passer, que de tirer des conclusions hâtives – surtout quand on dérive vite vers une interprétation en termes de motivation des salariés. On est sur des questions un peu délicates.

Françoise Demers (doctorante en sciences de l'éducation) : je fais une thèse sur le rapport à la formation des seniors en emploi. En sciences de l'éducation et en sciences sociales, il y a quand même des théories de l'autodétermination, ou des théories de l'efficacité personnelle, qui ont amené quelques éléments qui font qu'une personne a d'autant plus de chances d'obtenir gain de cause à se former et d'obtenir bénéfice de sa formation, si elle a le sentiment de l'avoir déterminée et de maîtriser quelque peu la situation. Mais on est sur d'autres disciplines. Donc ça ne remet absolument pas en cause évidemment ce qui vient d'être dit. Moi, je voulais vous poser une question. Est-ce que vous avez pu faire des études en disant : dans les entreprises qui organisent une information sur la formation, auprès de toutes les catégories socioprofessionnelles, est-ce qu'on a des ouvriers peu qualifiés qui déclareraient des besoins de formation, notamment, plus importants que dans des entreprises où l'information n'est pas organisée ? Est-ce que le levier, il n'est pas là aussi ?

Jean-Marie Dubois : des précédents travaux menés par le Céreq à partir des résultats de l'enquête DIFES ont montré que, quand l'information sur la formation était généralisée dans l'entreprise, on avait davantage de formation. Il y a donc un lien fort. Cette notion d'information sur la formation est également présente dans un ouvrage publié dernièrement par le Céreq et téléchargeable sur le site internet : *Quand la formation continue*. C'est l'avantage d'une enquête couplée employeur-salarié, où les pratiques de formation des entreprises sont mises en relation avec les déclarations des salariés. Ce n'est pas le cas de l'enquête AES qui est uniquement une enquête « individus ».

Christine Fournier : le Céreq a sorti il y a quelques semaines un petit ouvrage qui s'appelle *Quand la formation continue*[5], c'est la deuxième édition, qui fait le point sur la formation continue à partir de trois types d'enquêtes :

- l'enquête CVTS qui est le volet français d'une enquête européenne, mais sur les entreprises. Elle tente de mesurer l'effort de formation en entreprise, à partir des déclarations des employeurs.
- AES 2012, donc l'enquête à partir de laquelle nous avons forgé notre intervention, qui porte, elle, sur les individus ;

[5] Lambert Marion, Marion-Vernoux Isabelle (coord.), 2014, *Quand la formation continue. Repères sur les pratiques des employeurs et salariés*, Céreq, 111 p.

- et également sur le dispositif rappelé par Jean-Marie qui s'appelle « DIFES », et qui est un dispositif tel que d'un côté, on a les déclarations des employeurs et, de l'autre, les déclarations des salariés travaillant dans les entreprises qui ont été enquêtées.

Anne-Françoise Molinié : et je précise également que je crois que c'est sur cette dernière enquête que s'appuieront Marion Lambert et Isabelle Marion, demain après-midi, qui font une intervention sur les changements dans l'entreprise et les questions de formation.

Gérard Cornet (gérontologue) : ma question porte sur les critères que vous avez étudiés. Est-ce que, par exemple, la formation incluse dans le temps de travail, par rapport aux formations hors temps de travail, a été prise en compte ? Parce qu'on voit que c'est un des critères déterminants, pour suivre ces formations, aussi bien dans les études françaises que dans les études européennes ?

Jean-Marie Dubois : 80 à 90 % des formations se déroulent majoritairement sur le temps de travail. Des réflexions ont été engagées dans l'ouvrage *Quand la formation continue* où on a évoqué l'impact que les formations hors temps de travail ont pu avoir en termes d'objectifs de formation et de bénéfices.

Anne-Françoise Molinié : j'avais également une petite question. Au départ, vous disiez que, dans l'enquête, il y avait trois types de formations :

- celles qui allaient donner lieu à des diplômes, si j'ai bien compris ;
- celles auxquelles vous vous êtes intéressés aujourd'hui ;
- et puis des formations dites informelles.

Les formations informelles, ce sont les formations à l'occasion du travail ? Est-ce qu'il y a des choses qui ont été faites, est-ce qu'on retrouve des conclusions similaires ou au contraire différentes, quand on prend en compte ces formations ?

Jean-Marie Dubois : l'enquête AES 2012 ne fournit que très peu d'informations sur les formations informelles. Beaucoup de travaux ont été menés au Céreq sur le travail apprenant et la formation dans et par le travail. Je pense qu'il y a des collègues ici qui pourraient en parler mieux que moi.

Samira Mahlaoui (Céreq) : par rapport à cette question du bénéfice de la formation, je voulais juste savoir si vous aviez eu des éléments sur la question de l'articulation, avec la souffrance au travail. Je pensais simplement à un certain nombre de cas où les salariés décident de suivre une formation parce qu'elle les intéresse, mais aussi parce qu'elle leur permet en même temps de sortir un peu de leur environnement, de voir autre chose et de pouvoir ensuite être en capacité de continuer à travailler… et lorsqu'ils reviennent sur le lieu de travail, l'évolution n'est pas possible. Et l'employeur ne comprend d'ailleurs pas pourquoi la personne a suivi cette formation, de niveau supérieur, par rapport au niveau initial. Je voulais juste savoir si l'aspect « souffrance au travail » était un élément qui pouvait être articulé avec cette question du bénéfice à la formation ?

Christine Fournier : très clairement, c'est une question qui n'intéresse pas du tout AES 2012, telle qu'elle a été définie par Eurostat. Il y a peut-être d'autres enquêtes européennes, qui mettront l'accent sur ce point. Mais on ne l'aborde pas du tout dans AES. La seule question qui pourrait nous permettre de nous approcher un peu de la souffrance au travail, mais de façon très vague, c'est que parmi les motifs d'insatisfaction des formations souhaitées ou les difficultés rencontrées en cours de formation, on avait l'item « problèmes de santé », mais on n'a pas pu tellement l'exploiter parce qu'il est peu déclaré, et que du coup on se heurte vite à des problèmes de significativité. La seule chose qu'on puisse avancer c'est qu'il est majoritairement mis en avant par les ouvriers les plus âgés. Mais on ne peut pas tellement aller plus loin. Tout de suite, on se heurte à des données non significatives. Mais ce n'est pas du tout une enquête qui vise ce type d'information.

Gérard Cornet : le temps consacré par le tuteur à la formation a-t-il été pris en compte, dans la valorisation de la formation et du temps de travail ?

Jean-Marie Dubois : non. On n'a aucune information sur le tutorat dans sa globalité. On a juste des informations sur l'identité de la personne, ou la caractéristique de la structure qui a mis en place la formation. Mais, par rapport à son comportement, son suivi, etc., on n'a pas d'information précise dessus.

Agnès Aublet-Cuvelier (INRS) : est-ce que l'enquête permet de différencier les formations inter-entreprises des formations intra-entreprises ?

Jean-Marie Dubois : non. En l'occurrence, la totalité des formations, qui sont concernées, sont organisées par une personne externe à l'entreprise. Les formations organisées en interne ne sont pas comprises.

Agnès Aublet-Cuvelier : parce qu'on peut organiser des formations par une personne externe à l'entreprise, mais pour un groupe de l'entreprise uniquement. Tout comme la personne externe à l'entreprise peut organiser une formation inter-entreprises. Et il y a souvent enfin des motivations, ou des attendus, ou des bénéfices qui sont différents, je pense, entre ces formations inter et intra. Donc, l'enquête ne permet pas de différencier ces deux modalités en fait.

Jean-Marie Dubois : le type de formation permet de renseigner ce sujet. Il y a quatre grands types de formation qui sont distingués dans l'enquête : les cours ou stages, qui sont la principale forme de formation utilisée en France ; les formations en situation de travail qui sont souvent liées à des objectifs ambitieux et à des temps de formations qui sont plus importants ; les conférences et les séminaires qui sont caractérisés par des durées de formation très courtes ; et les auto-formations.

Monette Deletang (Master RH-sociologie au Cnam) : je voulais savoir si l'enquête rend compte de l'investissement des salariés, pour certains types de dispositifs, à savoir le plan de formation, le DIF, le CIF. Moi, j'observe là où je travaille un surinvestissement du plan de formation au détriment des autres. Bien sûr, il y a la question de l'information que vous avez soulevée. Est-ce que c'est un choix de l'employeur, de laisser telle quelle cette pratique, à savoir ne pas informer les salariés sur les autres dispositifs, et donc ce surinvestissement ? Alors que, lui, il peut avoir la main sur ce dispositif, qui est donc le plan de formation ?

Jean-Marie Dubois : il s'agit de l'une des limites de l'enquête. Ce sont les individus qui sont interrogés : on ne possède donc que leur perception, leur ressenti… Cela montre tout l'intérêt des enquêtes couplées employeurs-salariés, qui permettent de mettre en corrélation la politique d'information des entreprises par rapport au niveau d'information perçu par les salariés. Les informations qu'on a sur les différents dispositifs, DIF, CIF, bilan de compétences, VAE, ce sont le fait qu'ils en aient bénéficié ou pas, pas forcément l'année précédente, mais dans leur carrière. On n'a pas d'information émanant de leur entreprise. On ne sait donc pas si l'entreprise est venue vers eux pour leur dire que le DIF existait, qu'ils pouvaient mobiliser leur CIF, etc.

Serge Volkoff (Creapt) : est-ce que les écarts, par exemple ceux qu'on voit ici entre les catégories sociales, mais aussi entre tranches d'âge et sur d'autres thèmes, quand on fait la différenciation homme-femme, on retrouve un petit peu les mêmes choses, ou ce n'est pas la même chose du tout ? Par exemple, sur les raisons de difficultés d'accès à la formation, y compris à diverses périodes de la vie, est-ce que entre hommes et femmes c'est un peu les mêmes différences, sur les périodes de la vie ? Ou est-ce que ce n'est pas la même chose pour les hommes et les femmes ?

Christine Fournier : sur les femmes, on avait quand même fait l'examen de l'accès de la formation, en fonction des tranches d'âge, et on a très clairement une baisse de l'accès à la formation des femmes, et ce, quelle que soit leur catégorie socioprofessionnelle pour la tranche des 30-39 ans. Alors cette baisse est un peu moins marquée pour les plus qualifiées, qui, comme je le soulignais, peuvent se permettre de déléguer la charge domestique. Mais il y a visiblement un retrait de la formation des femmes les moins qualifiées, aux âges où les enfants sont jeunes – et du fait justement de la charge qui pèse et de la difficulté à concilier à ce moment-là vie familiale et formation.

Serge Volkoff : sur l'item par exemple « distance du lieu de formation par rapport au domicile », est-ce que c'est sexuellement différencié ?

Jean-Marie Dubois : oui, l'item « formation peu compatible avec les responsabilités familiales » est davantage déclaré par les femmes âgées de 30 à 39 ans. Mais cet item est peu déclaré de manière générale par les salariés : le souci de significativité des résultats nous amène à nuancer nos propos.

Christine Fournier : en effet, on a souvent des problèmes d'effectif et de significativité. Et quelquefois on a tendance à tirer un peu les résultats pour extraire des conclusions à partir des données. Si on introduit en plus le critère du genre, très souvent ce n'est plus significatif. Quand on croise catégorie professionnelle, genre et âge, là, on bute contre les effectifs.

Serge Volkoff : on a compris que tout ou partie de la structure de cette enquête était imposé par Eurostat. Quelles sont les spécificités françaises sur les principales conclusions que vous avez données, par rapport à ce qui peut se passer dans d'autres pays d'Europe ? Est-ce que vous avez des points de repère là-dessus ?

Jean-Marie Dubois : le volet français comporte beaucoup de questions communes aux autres pays (donc imposées par Eurostat). Les informations par pays sont disponibles sur le site d'Eurostat.

Danièle Guillemot (Céreq) : l'enquête AES, comme il a été dit, est une enquête européenne, Eurostat commence seulement à publier quelques informations, sous forme d'indicateurs, en comparaison européenne. Le Céreq est en train d'étudier tout ça. Et on espère avoir prochainement aussi les micro-données au niveau européen, qui permettraient d'aller plus loin dans ces études. Mais pour l'instant, on n'a pas encore de résultats.

Par contre, il y a une autre enquête européenne, mais auprès des entreprises, l'enquête CVTS. Le Céreq a réalisé des travaux de comparaison européenne, donc vu du côté des entreprises, où il apparaît que la France se positionne de manière un petit peu singulière dans l'ensemble européen – d'un côté, elle est très bien située dans le taux d'accès des salariés aux cours et stages. Mais, d'un autre côté, beaucoup moins bien positionnée, peut-être dans la moyenne européenne, dans le taux d'accès à d'autres formes de formation, notamment en situation de travail. Autre élément particulier : le coût unitaire de la formation est particulièrement élevé en France. On a une série d'éléments qui donnent à penser que le système de financement propre à la France favorise l'accès des salariés à la formation cours et stages, plutôt que des formations en situation de travail, pour un coût relativement élevé.

Les comparaisons européennes montrent plutôt une convergence vers des taux d'accès qui augmentent relativement dans le temps, des durées de formation aussi qui baissent relativement dans le temps (c'est vrai pour la France, mais aussi dans les autres pays). Pour les grandes entreprises, il y a beaucoup plus d'éléments de convergence que pour les petites entreprises. Donc, la structure par taille d'entreprise, dans les pays, joue un rôle. On espère prochainement produire aussi des études à partir des enquêtes AES européennes.

Enfin, la question, qui a été posée ce matin, sur le lien entre les taux d'emploi aux âges élevés et le déclin de la formation à ces âges élevés en comparaison européenne, c'est une étude qu'on aimerait bien mener à partir de ces enquêtes AES.

Gérard Cornet : y a-t-il un lien entre le profil de managers et le type de formation qui était proposée aux salariés ?

Christine Fournier : on n'a pas de travaux pour le moment sur ce sujet. Mais en revanche, le directeur scientifique du Céreq, Philippe Trouvé, est très intéressé notamment par la gestion des petites entreprises et très petites entreprises, et fait l'hypothèse d'un lien fort entre le profil des managers, et même pour ce qui est de sa part, des chefs d'entreprise et la façon dont est exercée la fonction des ressources humaines, et notamment l'organisation de la formation.

Mais comment caractériser le manager ? Sur la base soit de sa qualification propre, de ses diplômes, de son parcours ? Si vous voulez dire : est-ce que le fait que les managers aient été sensibilisés par

exemple à la question de la formation, ça peut avoir un impact ? Oui. Le degré de conscience ou d'information des managers, par rapport à la politique de formation qui est mise en œuvre ? Je ne pense pas qu'on l'ait mesuré.

Alors pour tout vous dire, on a donc deux types d'enquêtes, en dehors de ce dispositif DIFES qui cherche à croiser infos d'entreprise et infos des salariés. On a l'enquête CVTS sur l'entreprise – et l'enquête AES sur les individus. Je ne sais pas si dans DIFES on a des informations sur les profils des managers et leur niveau d'information. Je m'adresse à ma chef qui, en principe, a d'autres informations que moi sur les travaux qui sont conduits dans le département, et notamment sur ces questions-là.

Danièle Guillemot (Céreq) : non, mais il est clair que des enquêtes statistiques par échantillonnage ont du mal à observer des petits effectifs comme ceux des managers. Par contre, tu faisais allusion aux travaux de Philippe Trouvé, qui sont des travaux réalisés à partir d'enquêtes qualitatives, qui tendent à montrer en effet qu'il y a un lien entre le profil du manager et le type de formation, dans les petites entreprises, et en particulier dans les TPE, et la dynamique ou non de formation des salariés de ces TPE. Le dirigeant, plutôt que le manager dans ce cas-là (c'est plutôt un dirigeant de ces toutes petites entreprises) a tendance à reproduire sa propre formation, ou son propre parcours de formation, et accueillir des apprentis lorsque lui-même a été formé par apprentissage. Ce sont des travaux qui se heurtent à des problèmes de taille d'échantillon pour observer le profil des managers…

Alors, j'en profite du coup pour vous parler d'un projet au Céreq, d'une enquête qu'on va lancer bientôt où on espère faire une sorte de zoom sur les petites entreprises. Là aussi, il s'agit d'une enquête employeurs-salariés. Mais on suivrait ensuite les salariés sur plusieurs années. Et on espère pouvoir cette fois-ci observer les caractéristiques des dirigeants des petites entreprises, pour les mettre en relation avec le caractère plus ou moins formateur des entreprises, et ensuite les itinéraires des salariés qui appartiennent à ces entreprises.

Jean-Marie Dubois : on essayera aussi de repérer les pratiques de formation par le travail, *via* cette enquête, dans la mesure du possible.

Gérard Cornet (gérontologue) : pourquoi j'ai posé cette question ? C'est parce que, dans les travaux qu'on a faits avec les Finlandais, dans le projet « Toutes les générations d'entreprise » porté par le Val-d'Oise, on s'est aperçu qu'une des questions centrales, pour la plupart des entreprises, c'était la formation des managers de proximité – et s'ils n'étaient pas formés, ils formeraient très mal leurs seniors. Je voulais savoir si on avait des outils permettant de mesurer la corrélation entre la formation des managers de proximité, justement à l'allongement de la vie professionnelle, à l'adaptation du travail, etc., en tenant compte du contexte des entreprises (il n'y a pas de recette toute faite) au fait que les salariés de base avaient un meilleur accès à la formation, et ça me paraît une question essentielle…

Jean-Marie Dubois : cet élément sera approché dans l'enquête qu'on est en train de préparer actuellement. On va essayer de repérer les différentes formes de tutorat ou de mentorat qui existent dans l'entreprise, si ces personnes-là ont pu bénéficier de formation au sein de l'entreprise, ou précédemment. Et après, en associant les salariés qui seront interrogés par la suite, on verra si ce sont des publics très particuliers, qui ont pu bénéficier d'encadrement précédemment. Ce sera un des éléments de notre future enquête.

Christine Fournier : On se heurte aussi aux limites des enquêtes statistiques. Il y a des questions qui méritent des investigations qualitatives, comme celle de l'impact du profil des managers sur le type de formation que suivent les salariés. Dans une enquête statistique, je pense que ça serait pauvre, parce que comment formuler la question, de façon au moins à recueillir une information pertinente ? Si on demande à un manager s'il est sensible aux questions de formation, s'il a la formation à l'esprit, s'il en parle à ses salariés lors d'entretiens professionnels, la plupart vont dire : « oui ». Après, quelles traces on a de l'intensité de son intérêt pour la formation ? Cela se prête plu-

tôt à des enquêtes de type qualitatif. On recueillerait beaucoup plus d'infos dans des entretiens, même si on n'en fait que dix, que dans des enquêtes statistiques, qui permettent difficilement d'approcher ce type de questions.

Anne-Françoise Molinié : là, on est aux frontières de questions vastes, sur lesquelles on pourrait faire un séminaire… Mais on peut rappeler qu'il y a des gens qui travaillent sur cette question-là : ceux qui ont la fonction de cadre ne sont pas les seuls à encadrer. Et même, il y en a beaucoup qui n'encadrent pas. Et ceux qui encadrent n'ont pas la fonction de cadre.

Vous faisiez référence aux quelques petites explorations qu'on a pu faire à partir du dispositif Evrest à partir d'une question toute simple : est-ce que vous avez eu au cours de l'année un rôle de formateur ou de tuteur ? Et ça n'est pas l'apanage des cadres. Ça a été repris sur le fait que ça n'était pas l'apanage des plus âgés – c'était plus souvent des catégories intermédiaires. Mais ça n'est pas que des cadres, et notamment dans les catégories ouvrières ou employées, c'est plutôt ceux qui ne sont pas tout jeunes, mais ceux qui sont juste au-dessus, les 30-35 ans, par exemple. Voilà. Il y a quelques éléments épars. Maintenant la réflexion est ouverte. Et nous la continuerons dans le cadre de ce séminaire.

Chapitre 2

PRATIQUES RÉFLEXIVES DANS ET SUR LA TRANSMISSION DES SAVOIRS PROFESSIONNELS : LE CAS D'ATELIERS RÉFLEXIFS AVEC DES ÉLÈVES INFIRMIERS

Jeanne Thébault, ergonome, post-doctorante au Creapt / CEE

Je vais vous présenter des éléments relatifs à une recherche sur la transmission des savoirs professionnels en situation de travail, qui a fait l'objet de mon doctorat, sous la direction de Serge Volkoff et Corinne Gaudart. C'est une recherche qui a été menée auprès de personnels soignants, soignantes le plus souvent, des infirmières et des aides-soignantes, dans plusieurs services d'un centre hospitalier universitaire.

Ma présentation prend place dans les réflexions sur les relations entre activité de travail et activité d'apprentissage (ou de formation) tout au long de la vie professionnelle. Plus précisément, je vais vous parler d'un dispositif construit à partir de l'analyse de situations de transmission observées dans le travail – dispositif qui visait à développer les pratiques réflexives chez les participants. Mon exposé va se dérouler en deux grands temps.

Dans le premier temps je vous présenterai, en introduction, le contexte actuel de la transmission en situation de travail, en montrant en quoi c'est important de l'appréhender comme un objet à part entière. Et ensuite, je vous présenterai deux éléments de résultats de cette recherche. Le premier résultat concerne les déplacements à opérer vis-à-vis des stéréotypes ou des *a priori* que la notion de « transmission » rencontre. Le second résultat concerne la proposition d'un modèle de compréhension de la transmission en situation de travail ; modèle auquel j'ai abouti à partir de la littérature et de mes analyses de terrains. Ce sera ici l'occasion de présenter les activités réflexives qui ont eu lieu au cours de la transmission.

Dans le second temps, j'aborderai les aspects méthodologiques de cette recherche, et plus spécifiquement, je ferai un zoom sur la construction et le déroulement de ce que j'ai appelé des« ateliers réflexifs », menés avec des élèves infirmiers. Ce sera ici l'occasion d'aborder la question des activités réflexives sur la transmission, à son sujet.

Enfin, je conclurai sur les fonctions et les rôles de la transmission en situation de travail, en essayant d'ouvrir la discussion.

Le contexte de la transmission professionnelle

La thématique de la transmission en milieu de travail n'est pas nouvelle, mais elle se trouve aujourd'hui au centre d'enjeux majeurs de travail, d'emploi et de formation. Sans entrer dans les détails, je voulais juste pointer le fait que l'on est actuellement dans un double contexte général d'évolutions. D'un côté, des évolutions du monde du travail, avec un processus d'intensification. Et d'un autre côté, des évolutions démographiques, avec une diversité d'âges et de parcours des personnes au sein des entreprises. Et ces éléments, on va le voir juste après, se retrouvent à l'hôpital.

Mais ce qu'il faut noter, c'est que ce contexte fait naître un fort paradoxe du point de vue de la transmission des savoirs professionnels en situation de travail. En effet, l'ensemble de ces évolutions révèle un contexte qui, d'un côté, renforce sa nécessité au sein des entreprises pour permettre, entre autres, une circulation souple des savoirs adaptés aux nouvelles attentes et pérenniser les savoirs dits « critiques » pour l'entreprise et, d'un autre côté - et de manière contradictoire -, ce même

contexte participe à contraindre la transmission, à la freiner, voire à l'empêcher. Et cela notamment, en réduisant les temps de formation et d'échanges dans les équipes et en déstructurant les collectifs.

À l'hôpital, ces évolutions se sont traduites par la mise en place de multiples réformes hospitalières, comme par exemple : la nouvelle gouvernance, la mise en place des pôles d'activité et la tarification à l'acte. Et, dans ce contexte de transformations, les soignantes se sentent heurtées dans leurs valeurs de métier. De leur point de vue, « *il n'y a plus de reconnaissance du travail des soignants ; les directions ne parlent plus que de rentabilisation des agents, des lits, et des patients* ».

En lien, par exemple, avec la tarification à l'acte et la réduction de la durée moyenne de séjour des patients qu'elle implique, les cadres soignants des services parlent de leur travail comme d'une « *gymnastique des lits* », car « *les lits n'ont pas le temps de refroidir, il peut y avoir deux, voire trois personnes différentes, le même jour, dans le même lit* ». Les contraintes temporelles peuvent ainsi être très fortes et, dans ce contexte, les soignantes précisent qu'elles « *ne sont parfois pas en mesure d'encadrer les nouveaux comme elles le souhaiteraient, car elles n'ont pas le temps* ».

En outre, la mise en place des pôles renforce la polyvalence entre services, entre autres par une mutualisation des ressources humaines, ce qui participe, d'un côté, à déstabiliser les collectifs et, d'un autre côté, cela augmente le nombre de nouveaux dans les équipes.

En lien également avec les réformes de la formation et l'augmentation des quotas de formation, les soignantes précisent qu'elles ont beaucoup plus d'étudiants à accueillir, et surtout qu'il peut y en avoir beaucoup en même temps ; ce qui est vécu par les encadrantes comme une charge de travail supplémentaire.

Enfin, deux dispositifs d'accueil et d'encadrement de nouveaux ont pu être identifiés dans les services hospitaliers. D'un côté, l'accueil d'élèves en formation pour la réalisation de leurs stages et, d'un autre côté, une période de doublure, qui correspond à l'accompagnement du nouveau collègue par un permanent du service.

Nous avons fait le constat que ces deux dispositifs sont en fait très peu formalisés et restent à la discrétion des personnels soignants. Par exemple, la venue d'un nouveau n'est pas toujours anticipée, ni par lui ni par l'équipe ; la période de doublure peut être réduite ; et le nombre important d'élèves présents en même temps dans le service peut amener un nouveau collègue à encadrer un élève alors que lui-même devrait être en doublure, etc. Du coup, des situations qui peuvent cumuler la présence de plusieurs nouveaux.

Ainsi, comme je le disais il y a un instant, le contexte actuel, en lien avec les évolutions du monde du travail, renforce tout à la fois la nécessité de la transmission et les contraintes qu'elle rencontre.

Principaux résultats de la recherche

La thématique de la transmission s'est accentuée ces dernières années. On retrouve dans le débat public de plus en plus souvent le terme de « transmission », ou des termes qui y sont associés, comme le tutorat par exemple, qui est présenté comme la forme la plus communément admise de la transmission en situation de travail. Ces termes occupent une place importante dans le débat public, à la fois dans les accords seniors, dans les accords relatifs à l'accompagnement des jeunes dans l'emploi, et plus récemment, dans les accords relatifs au contrat de génération.

Toutefois, de notre point de vue et à l'issue de cette recherche, nous pensons que la conception de la transmission véhiculée par ces dispositifs, et celle que l'on retrouve aussi dans les entreprises, repose sur des stéréotypes, des *a priori*, que cette recherche amène à déplacer. À nos yeux – ce sera donc le premier résultat de cette recherche – la transmission professionnelle ne se réalise ni naturellement, ni simplement, et mérite d'être davantage analysée, afin de prendre en compte sa complexité.

Je vais vous présenter six propositions de déplacements, présentées dans un tableau, avec à gauche, ce que je considère comme des « *a priori* », et à droite, les déplacements que je cherche à opérer.

- Premièrement, il s'agit pour nous d'envisager la transmission non pas comme un transfert, ou un passage de savoirs d'un individu à un autre, à un moment bien délimité dans le temps, mais de l'appréhender comme une activité, un processus, une construction liée à l'histoire des collectifs et au parcours des individus tout au long de leur vie professionnelle.

- Deuxièmement, il s'agit de se distancer d'une conception en termes de « générations ». C'est-à-dire de classes d'âges considérées comme homogènes, avec, d'un côté, « les jeunes », et, d'un autre côté, « les seniors ». Mais plutôt de prendre en compte le fait que les populations au travail sont constituées aujourd'hui d'une diversité d'âges, d'anciennetés, d'expériences et de parcours professionnels. Il s'agirait donc de considérer que ce qui se joue dans la transmission tient compte de l'ensemble de ces éléments.

- Troisièmement, ne plus considérer la transmission comme unilatérale, orientée des anciens vers les nouveaux, mais la prendre plutôt comme « multidirectionnelle », en termes de partage de savoirs, de mutualisation de pratiques et d'échanges réciproques – et de l'envisager comme une co-construction.

- Quatrièmement, il s'agit d'approcher la transmission non plus uniquement en termes de binôme, mais de prendre en compte les dimensions collectives plus larges qu'elle implique.

- Cinquièmement, ne pas se centrer sur les savoirs techniques, considérés comme homogènes, mais prendre en compte la combinaison de multiples registres des savoirs professionnels.

- Enfin, ne pas se centrer uniquement sur les caractéristiques individuelles des protagonistes, mais plutôt s'attacher à questionner les conditions d'organisation du travail, de l'accueil et de la formation, et aussi des éléments relatifs à la gestion des ressources humaines.

Le deuxième résultat de cette recherche repose sur la proposition d'un modèle de compréhension de la transmission en termes de « processus d'élaboration d'interactions formatives en situation de travail ». Ce modèle repose sur la combinaison d'éléments de littérature (que je ne vais pas présenter en détail ici), alimentés de l'ensemble des analyses de terrain.

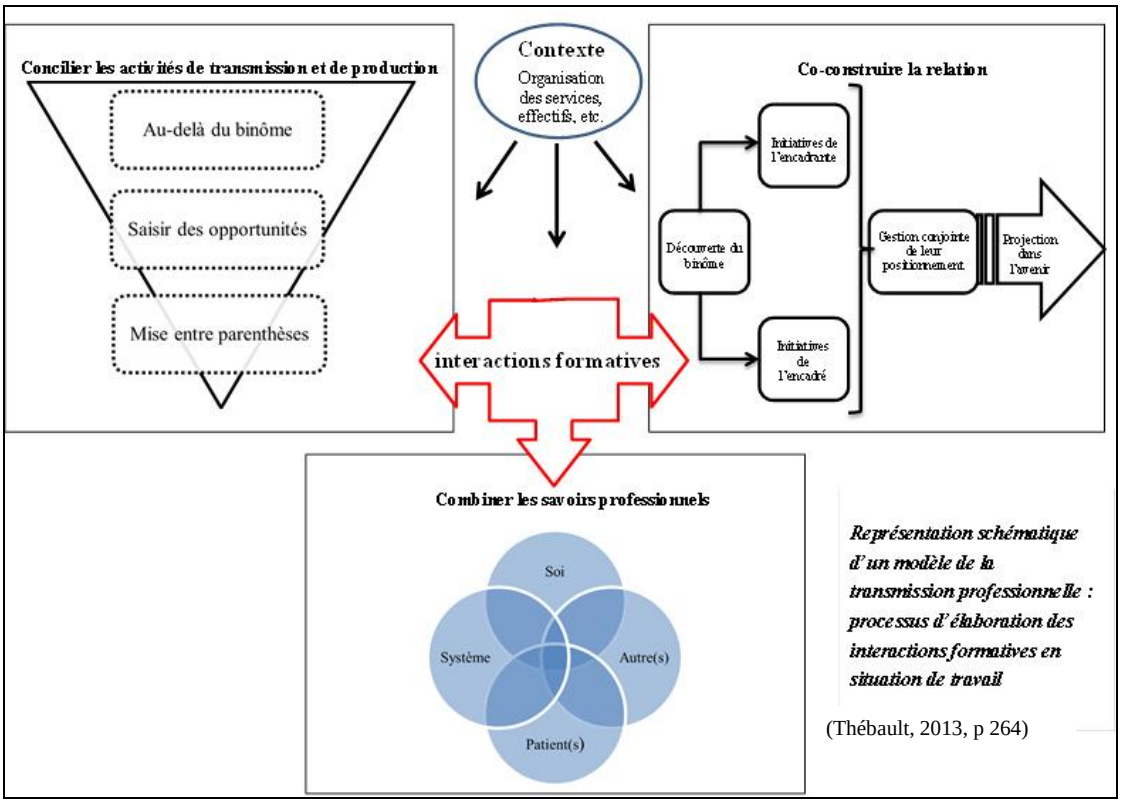
J'ai donné une définition assez simple des interactions formatives, compte tenu des éléments que je vous ai présentés précédemment. Voici ce que j'appelle « interactions formatives » : il s'agit de « l'ensemble des échanges à propos des pratiques professionnelles, au cours de la réalisation du travail, entre des individus aux parcours, expériences et anciennetés diverses ; échanges qui sont marqués par les asymétries que cette diversité implique entre les individus ».

J'emploie donc ici le terme « formative » et pas « formatrice », dans l'idée de projet de développement pour ceux qui la mettent en œuvre, dans la mesure où on n'est pas sûr qu'il y ait véritablement apprentissage. Mais donc, ce serait une occasion de développement. L'idée est que ce type d'interactions, tout à la fois, convoque et provoque des pratiques réflexives chez les protagonistes. Pour rappel, les pratiques réflexives consistent pour les individus à prendre pour objet de réflexions leur propre activité. Et Valérie Pueyo a insisté sur le fait que c'est sur la base de ces réflexions que repose l'expérience.

Et même si ces pratiques ne sont le plus souvent pas conscientes, notre positionnement est de dire qu'en situation de transmission, les individus sont amenés à verbaliser pour l'autre ce qu'ils sont en train de faire, ont fait et vont faire. Et face aux réactions de l'autre, chacun est mis en position d'expliciter davantage, en fonction de son propre parcours et de ses propres expériences passées.

Composantes du modèle d'élaboration d'interactions formatives en situation de travail

Je ne vais pas développer l'ensemble des situations sur lesquelles j'ai élaboré les différentes composantes du modèle, mais je vais prendre un exemple pour illustrer chacune d'elles.



Représentation schématique d'un modèle de la transmission professionnelle : processus d'élaboration des interactions formatives en situation de travail

(Thébault, 2013, p 264)

Tout d'abord, je vais commencer par pointer le rôle important du contexte (au centre en haut du schéma), qui va fortement influencer le déroulement de ces interactions formatives. Le contexte va déterminer les plus ou moins grandes marges de manœuvre disponibles pour les mettre en œuvre. Par exemple, en termes d'organisation des services, d'organisation du travail, mais aussi en termes d'effectifs, avec, d'un côté, le ratio patients/soignants et, d'un autre côté, la composition des effectifs soignants, en termes de ratio personnels permanents/nouveaux personnels. Donc, une prise en compte nécessaire du contexte des situations.

En haut à gauche du schéma, on retrouve l'idée que la transmission, se réalisant au cours de l'activité de production, partage le même faisceau de contraintes qu'elle. Et, dans ce cadre, les protagonistes impliqués vont devoir élaborer des arbitrages, pour concilier au mieux les activités de production et les activités de transmission. J'ai présenté ici (*cf.* schéma) les éléments dans un triangle inversé, avec l'idée de montrer une hiérarchisation de conciliations possibles, en fonction des contraintes et ressources des situations. Dans les situations les plus contraintes, donc le niveau le plus étroit du triangle, les objectifs de production, les soins dans ma situation, vont être priorisés, et la transmission peut être mise entre parenthèses. Je vous donnerai un exemple dans quelques instants. Dans les situations où les contraintes sont moins serrées, au milieu, les occasions vont se présenter et vont être saisies. Des espaces s'ouvrent. Par exemple, des mises en situation, des exercices se mettent en place pour les étudiants ou des débriefings avec les élèves et entre collègues. Enfin, dans le niveau le plus haut et le plus large du triangle, c'est l'idée que le collectif va prendre en charge la conciliation entre production et transmission, en gérant l'une pour favoriser l'autre.

Je vais prendre un exemple. Quand les marges de manœuvre pour concilier ces activités de transmission et de production sont restreintes et que les encadrantes ne sont pas en mesure d'en élaborer elles-mêmes, la transmission n'est plus prioritaire par rapport à la production. Dans l'exemple qui suit, l'encadrante choisit de privilégier les soins et précise à l'élève qu'elle n'a pas le temps de lui expliquer en quoi consiste un examen. Pour l'encadrante, il est urgent de commencer les soins, auprès des patients, expliquer prendrait trop de temps. On est ici durant la préparation des pre-

miers soins de la vacation du matin, à la lecture des dossiers de soins. Donc Mathieu, l'étudiant, questionne son encadrante *: « c'est quoi ECBU recherche de cylindres ? »*. Et son encadrante lui répond : *« je ne sais pas. On va faire un examen global. À cette heure-ci, on n'a pas le temps de se poser des questions »*. Donc, dans cette situation, l'encadrante en affirmant : « *je ne sais pas* », signifie tout à la fois qu'elle ne voit pas clairement pourquoi il faudrait réaliser spécifiquement cet examen, mais l'essentiel pour elle ici – et ce qu'elle a validé après en entretien – c'est que, ce qui est important pour elle, c'est d'abréger l'échange lui-même, voire d'insister sur son caractère intempestif, car, compte tenu de l'heure, on n'a pas le temps d'expliquer.

La deuxième composante du modèle, en haut à droite du schéma, pointe la dynamique des interactions formatives, présentée ici de manière chronologique, en partant du moment où les protagonistes se rencontrent (à gauche), jusqu'au moment où les individus sont amenés à se séparer (à droite). L'idée ici c'est que ces interactions sont co-construites à travers l'élaboration d'une relation entre les protagonistes. La relation évolue dans le temps et permet de se projeter dans l'avenir. C'est symbolisé par la flèche. L'évolution de cette relation repose sur l'ajustement permanent des protagonistes entre eux. Cet ajustement va reposer sur deux choses : d'une part, sur les connaissances que chacun acquiert du fonctionnement de l'autre et, d'autre part, sur la co-construction des règles d'usage des interactions elles-mêmes. Ce qui est désigné ici sous le terme de « gestion conjointe de leur positionnement mutuel ».

Voici un exemple pour illustrer ces éléments. Dans certains cas, l'encadrante peut être amenée à rappeler le rôle qu'elle va elle-même jouer, par rapport à celui que propose l'élève. Ici, l'élève dit à son encadrante : *« je vais faire les bilans »*. L'infirmière lui dit : *« vas-y, de toute façon, il faut que je vérifie après »*. Plus tard sur la vacation, l'élève intervient également et il dit : *« je vais faire une dextro et je donne les médicaments »*. Et l'infirmière lui dit : « *attends, il faut que je vérifie. Il faut que je regarde »*.

Dans d'autres cas, il va s'agir de recadrer, autant que possible, le rôle respectif de chacun en s'inspirant de situations vécues ensemble. L'infirmière dit à l'élève : *« quand tu as une entrée, tu finis ton soin. Mais ta priorité, c'est l'entrée. Aujourd'hui, ce n'était pas à moi de le faire »*. Dans cet exemple, pour re-contextualiser un peu, l'encadrée était une élève infirmière en fin de cursus qui passe bientôt son diplôme. Elle est censée prendre en charge l'ensemble des patients d'un secteur géographique du service. C'était convenu comme cela avec son encadrante. Donc, la remarque de l'encadrante, ici, insiste, d'une part, sur le fait de rappeler un principe essentiel d'organisation des soins, c'est-à-dire « la priorité, c'est l'entrée » et, d'autre part, elle rappelle aussi à l'élève qu'au stade de sa formation, ce type de principe devrait être acquis, d'autant plus en perspective de son examen proche.

La troisième composante du modèle des interactions formatives (en bas sur le schéma) repose sur l'idée que les contenus relèvent de savoirs professionnels qui distinguent plusieurs dimensions de l'activité de travail et reposent sur quatre pôles : le système, soi, les autres et le patient (destinataire des soins ici). J'ai choisi cette figure pour mettre l'accent sur le fait que ces différents savoirs professionnels vont se combiner en situation et qu'ils permettent d'articuler les différents aspects du travail, non exempts de contradiction entre eux.

Donc pour exemple, la combinaison des aspects techniques et relationnels des soins est l'exemple le plus prégnant de hiérarchisation des dimensions de l'activité. J'aurai l'occasion d'y revenir plus tard.

Enfin, pour terminer sur le modèle, le symbole central souligne le fait que ces différentes composantes sont articulées entre elles. Et cette articulation, elle-même, peut être l'objet de l'élaboration des interactions formatives.

Démarche méthodologique et « ateliers réflexifs »

Je voudrais vous redonner quelques éléments de la démarche méthodologique générale, ce qui me permet d'introduire la manière dont se sont construits et déroulés les ateliers réflexifs – parce que c'est vraiment à partir de l'analyse des situations de transmission en situation de travail, que l'on a élaboré ces ateliers.

Donc, du point de vue de la démarche générale, et pour ancrer cette recherche dans les préoccupations du CHU, on a établi un partenariat avec le service de la médecine du travail. Il a été un service clé, qui nous a permis tout à la fois d'accéder au terrain, mais aussi de constituer un comité de suivi avec différentes directions du CHU concernées par la question : la médecine du travail, la direction des soins, la direction des ressources humaines, la direction de la formation initiale, de la formation continue et de la formation des cadres. C'était donc pour nous l'occasion de créer un espace de discussion avec les différentes directions qui sont concernées par la thématique.

Du point de vue de la démarche globale, on a combiné des méthodes quantitatives en démographie du travail, avec des méthodes qualitatives en ergonomie. Je ne vais pas développer ici les résultats des analyses démographiques, mais il s'agissait de réaliser des cartographies de la population sur l'ensemble des services ; cartographies en termes d'âges, d'anciennetés et de mobilités internes et externes du personnel soignant de l'ensemble du CHU.

Nous sommes allées dans trois services contrastés du point de vue de leur spécialité médicale, de leur organisation, des caractéristiques des patients et de la composition des équipes : un service de soins de suite et de réadaptation (SSR), un service de rhumatologie et un service de chirurgie cardiaque.

Douze vacations, entières ou partielles, ont fait l'objet d'observations systématiques, combinées quand cela a été possible avec des entretiens, des confrontations ou des débriefings, principalement avec des encadrantes, et centrés sur les interactions formatives observées.

Donc, sur l'ensemble de ces situations, il y a :

- sept situations d'encadrement d'élèves ;
- six situations d'accueil de nouveaux salariés dans le service ;
- une situation d'accueil de personnel extérieur au service. C'est une personne qui faisait partie de l'équipe du « pool », l'équipe de remplacement sur l'ensemble du CHU ;
- et une situation de coprésence entre des personnes permanentes du service et des personnes mutualisées sur plusieurs unités.

Il faut aussi noter que, parmi l'ensemble de ces situations, six combinent l'accueil simultané de nouveaux. On retrouve donc ici les éléments de contexte que l'on présentait tout à l'heure sur des situations qui cumulent la présence de plusieurs nouveaux, charge supplémentaire pour les soignantes.

Enfin, toujours du point de vue méthodologique, on a complété ces éléments analysés en réalisant, en binôme, ce que j'ai appelé des « ateliers réflexifs ». J'insiste sur le fait que les ateliers n'ont pu être construits qu'à partir des analyses précédentes. Et je vais vous présenter maintenant un peu comment on a construit ces ateliers. Et comment ils se sont déroulés.

Construction et déroulement des « ateliers réflexifs »

Nous avions au départ pour ambition de réaliser quatre types d'ateliers, en variant la composition des participants.

On pensait faire :

- un premier groupe, qui combine des infirmières diplômées avec des élèves ;
- un autre groupe, avec des aides-soignantes et des élèves aides-soignantes ;
- un troisième, qui mixe des aides-soignantes et des infirmières, avec de l'expérience dans le rôle d'encadrement d'élèves ou de nouveaux ;
- et un quatrième groupe, mixte, d'élèves infirmiers et aides-soignants.

Au final, un seul groupe a été possible, compte tenu du contexte que je soulignais tout à l'heure, notamment des contraintes de production. Donc, un seul groupe possible, avec quatre élèves infirmiers.

Ces ateliers réflexifs ont été réalisés à l'écart des contraintes de production, avec l'idée d'avoir un temps « prévu » pour pouvoir échanger avec eux. Ces ateliers reposaient sur quatre enjeux majeurs :

- provoquer des pratiques réflexives, individuelles et collectives chez les participants ;
- permettre des débats, des discussions collectives, des controverses entre eux, sur les éléments abordés et proposés ;
- permettre une mutualisation de leurs pratiques ;
- et enfin, réfléchir à des pistes de transformation vis-à-vis des dispositifs de transmission existants.

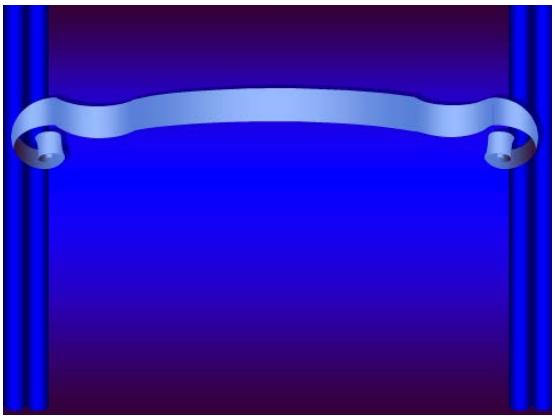
Dans cette visée, nous avons choisi de réaliser trois séances, de manière évolutive, et espacées dans le temps. Nous souhaitions que les séances soient espacées d'au moins une semaine pour que les participants aient le temps de réfléchir à ce qui s'était passé en séance. Dans la réalité, ça n'a pas forcément été possible pour toutes. Donc, les deux premières séances se sont déroulées d'un jour à l'autre. Par contre, la troisième séance a eu lieu trois semaines plus tard.

Du point de vue de la progression des séances maintenant. La première débutait par une présentation succincte de notre méthodologie et des éléments de notre étude. On ne voulait pas entrer trop dans les détails en présentant des résultats formalisés, pour ne pas orienter ni freiner les discussions qu'il pouvait y avoir entre eux.

Cette première séance, que j'ai appelée ici « activité réflexive ouverte », visait plutôt à faire parler les participants de situations de transmission qu'ils avaient eux-mêmes vécues. Donc à ce moment-là, on n'avait pas de support prévu. C'était vraiment des discussions alimentées par leurs propres situations. Comme on s'y attendait, lors de cette première séance, leurs propos étaient assez généraux et ciblés sur le prescrit, en termes de tutorat notamment, et cela d'autant plus qu'ils faisaient partie de la première promotion concernée par la réforme de la formation. C'était donc quelque chose qui était vraiment important pour eux, de nous dire comment ils avaient vécu ces situations. Toutefois, au fil des échanges dans cette séance, les élèves ont compris, à partir de nos relances aussi, que ce qui nous intéressait, et ce qui était intéressant pour eux aussi, c'était de pouvoir discuter de leurs propres situations, un peu plus dans les détails – et de chercher à comprendre comment ces situations s'étaient déroulées. Ça a été l'occasion pour eux, dans cette première séance, à la fois de prendre conscience qu'ils avaient rencontré des situations similaires à celles vécues par les autres, pourtant dans des services différents, et aussi, de se rendre compte des aspects de situations critiques qu'ils ont pu rencontrer, à des moments identiques de leurs parcours. À certains moments, dans cette séance, en tant qu'animatrices, nous n'avions plus du tout besoin de faire de relances, parce que les étudiants se posaient des questions les uns aux autres. Il y avait vraiment une discussion qui s'était engagée entre eux.

Dans la seconde séance, cette fois-ci on a présenté des extraits d'interactions formatives, que l'on avait observées. Donc on a présenté quatre « cas » sous cette forme-là : on a choisi de contextualiser le plus possible les situations, afin que les participants puissent s'y projeter. Il s'agissait ainsi de présenter les situations avec les acteurs, les modalités temporelles et organisationnelles. Nous avons précisé des éléments sur le parcours des protagonistes, des éléments sur le contexte de la situation (à quelle heure et dans quel lieu la situation s'est déroulée), des éléments sur ce qui a été verbalisé en

situation, etc. On a choisi de les présenter avec un cadre de théâtre pour les rendre plus attractives. On a proposé quatre cas différents. Voici l'exemple du cadre en question :



Ce qui a été intéressant dans les échanges autour de ces cas, c'est qu'ils en sont venus à parler des difficultés qu'ils pouvaient rencontrer, notamment en lien avec l'organisation des soins. Et ils l'ont d'ailleurs identifié comme une difficulté commune. Cette séance a aussi permis de revenir sur les cas abordés lors de la séance de la veille et d'aller un peu plus dans les détails pour comprendre les déterminants des situations : ce qui a influencé ce qui s'est passé. Dans cette séance, les élèves ont aussi pris conscience de leurs avancées dans leur cursus, avec certaines étapes communes. Et ils sont allés un peu plus loin que les prises de conscience qu'ils avaient eues dans la première séance. À la fin de cette deuxième séance, et pour préparer la troisième, on a distribué à chacun des participants une enveloppe au contenu identique, avec douze « tablettes ». Il s'agit d'éléments de situations, présentés sous un format A5, avec des situations beaucoup plus courtes que les cas présentés en deuxième séance. On leur a donc distribué à chacun l'enveloppe en leur disant que, pour la troisième séance, chacun devait en choisir trois et que chacun d'eux les commenterait.

Dans la troisième et dernière séance, le fait de leur avoir laissé la main sur le choix des situations, les a davantage impliqués, et cela les a amenés aussi à se positionner davantage comme futurs professionnels. Presque toutes les situations (n=12) ont été retenues par au moins un élève. Dans les discussions, à la présentation d'une situation choisie par plusieurs, les élèves se sont rendu compte qu'ils avaient choisi la même situation, mais qu'ils n'en disaient pas la même chose ; chacun mettait l'accent sur des éléments différents. Et cette diversité de choix les a amenés à se rendre compte que chacun avait ce qu'ils ont appelé, une « bête noire ». Un premier élève a pointé sa « bête noire » comme étant « *l'organisation des soins* ». Pour un second, c'était la question de « *faire des liens entre ce qu'on apprend à l'école, et ce qu'on fait dans les services* ». Le troisième était en difficulté sur la compréhension des « *valeurs de métier* ». Et le dernier s'interrogeait sur les « *relations encadrant-encadré* ». Cela a donc été l'occasion pour eux de prendre position vis-à-vis de ce qui pouvait les « déranger » le plus dans ces situations.

Je vais prendre ici deux exemples, pour illustrer les échanges autour des « tablettes », et pour insister aussi sur le fait que ces échanges ont permis aux étudiants d'avoir des prises de conscience – des déplacements de point de vue se sont opérés vis-à-vis de plusieurs éléments concernant la transmission. Ça va être l'occasion aussi pour moi de vous présenter les tablettes.

Exemples de « tablettes »

Premier exemple, cette tablette numéro 1 (ci-dessous) reprend les éléments de la situation que je vous ai présentée tout à l'heure, concernant ce que j'ai appelé « la mise entre parenthèses ».

Tablette n°1

Rhumatologie, 06h45, Salle de soins

Simone, infirmière, 20 ans d'ancienneté dans le service

Mathieu, élève infirmier de 2ième année

Mathieu : c'est quoi ECBU recherche de cylindres ?

Simone : je ne sais pas, on va faire un examen global. A cette heure-ci on n'a pas le temps de se poser de question

Donc là, comme je le disais, on a repris des éléments du contexte, des informations sur les protagonistes, et le contenu des échanges.

Lors des discussions autour de cette tablette, les étudiants précisent qu'ils entendent souvent ce type de propos et ne semblent pas comprendre pourquoi on ne leur donne pas tout de suite de réponse, même s'ils pointent d'eux-mêmes des enjeux temporels. Leurs premières interprétations, comme on va le voir, reposent sur une conception naturalisante de la transmission, renvoyant le plus ou moins bon déroulement de leur stage aux caractéristiques de leurs encadrantes. C'est un extrait des échanges entre les élèves que je reprends ici. On est vraiment sur une perception naturalisante des situations. Donc, le premier dit :

O : c'est le genre de choses qu'on m'a déjà dites. Je trouve qu'il y a tout un tas d'explications à donner dans ce genre de situation. Là, c'est pas une réponse je trouve, l'exprimer de cette manière-là, c'est pas du tout adapté, ça veut rien dire pour moi « *on n'a pas le temps de se poser des questions* ». Mais après, c'est vrai que… des fois on est contraint par le temps, et trouver les réponses tout de suite… peut-être pas./

J : surtout qu'on nous apprend à pas faire les choses bêtement en fait/ quand on a un truc à faire, normalement on doit savoir pourquoi on le fait /

O : ouais voilà, au contraire c'est très important/ et d'avoir quelqu'un qui répond ça comme ça, moi je trouve ça aberrant, j'ai pas d'autre mot que de dire que c'est quelqu'un de mauvais quoi, qui devrait pas apprendre aux étudiants !

Toutefois, au fil des échanges sur cette tablette, les points de vue commencent à se déplacer. D'une part, en prenant davantage en compte les contraintes temporelles et organisationnelles des encadrantes, en considérant davantage la charge de travail et la prise en compte des effectifs comme jouant sur l'activité des encadrantes. Et d'autre part, ils ont pris en compte davantage le fait que leur présence en tant qu'élèves ajoute une charge de travail pour les encadrantes. Et donc, ils ont une prise de conscience de l'articulation nécessaire entre l'activité de soins et l'activité de transmission. J'ai pris ici l'extrait des échanges avec une troisième élève, qui dit :

P : au quotidien, d'avoir une personne en plus c'est de l'effort, de justifier, d'expliquer. Moi je ne visualisais pas non plus ça. Pour moi c'était on est là [*nous élèves*] et c'est leur travail [*de nous encadrer*] / Et un peu de main d'œuvre pour eux quoi… mais en fait non. Dans l'organisation … y'a nous aussi à insérer /

Un avancement dans la réflexion des élèves donc, sur ce que peut constituer la transmission pour les encadrantes.

Pour le second exemple, je vous annonçais tout à l'heure, en présentant le modèle, que l'exemple le plus prégnant de hiérarchisation des dimensions de l'activité de soins était centré sur la combinaison des aspects techniques et relationnels. À ce sujet, lors de la première séance des ateliers, les élèves étaient centrés sur l'idée que la dimension relationnelle ça ne s'apprend pas et que ça relève plutôt d'une aptitude individuelle : « *on l'a, ou on ne l'a pas* ». Donc, on retrouve ici une autre conception naturalisante à propos des soins, dont plusieurs auteurs se sont fait l'écho. Par contre, en situation, on s'était rendu compte que les encadrantes avaient un autre point de vue sur cette question. Pour elles, les soins consistent justement en une combinaison des aspects techniques et des aspects relationnels. Pour elles, il s'agit bien de savoirs professionnels qui s'apprennent et cet apprentissage est présenté comme progressif. Comme on avait constaté cela dans les étapes précédentes (c'est-à-dire, observations des situations et entretiens et débriefings avec les encadrantes), on a justement proposé de consacrer une tablette à ces éléments, tablette que voici. Donc ici, c'est une infirmière, une aide-soignante et une élève infirmière de troisième année, dans la salle de soins. L'infirmière dit à l'élève :

Tablette n°10

1 infirmière, 1 aide-soignante et 1 élève infirmière de 3ième année, salle de soins

Infirmière à élève : il faut que tu te détendes. Je sais que ce n'est pas facile mais c'est très important

Aide-soignante : tu n'est pas obligé de parler du soin, il faut déclencher la parole et après ça vient tout seul

Élève : en plus, ça fait partie du soin

Infirmière : c'est effectivement une part hyper- importante, en plus dans un service comme celui-ci où les patients ont besoin qu'on les écoute.

Face à cette tablette, et au fil des échanges, le point de vue des élèves a évolué sur cette question. Ils en viennent à confirmer qu'il leur est difficile de combiner tout de suite, dans leur parcours, les as-

pects techniques et relationnels. Et ils jugent important que les encadrantes les y incitent. Voici les propos d'une élève qui dit : *« au début, on est parasité par le soin qu'on va faire, et on laisse un peu le côté relationnel, alors que c'est quand même hyper important. Donc c'est important qu'on nous le rappelle* […]. *Sur le coup, si on est plus dans la technique, et qu'on n'a pas le relationnel, c'est important que l'infirmière nous le soulève, pour que on le sache la prochaine fois ».*

Donc, pour conclure sur cette partie du déroulement des ateliers, on a questionné les élèves en fin de troisième séance, pour savoir ce qu'ils avaient pensé du fait de participer à ces ateliers. Et le point principal qui est ressorti tient dans le commentaire suivant. Ils nous ont dit : *« c'est la première fois qu'on peut vraiment parler de notre travail, sans être jugés ni par les formateurs, ni par les soignants ».* Ce qui m'amène alors à vous proposer des éléments de conclusion et à ouvrir un peu la discussion.

De notre point de vue, la transmission devient un outil d'analyse, car elle devient un révélateur des transformations du travail et de leurs effets, à la fois sur les organisations et les individus. Mais elle révèle aussi, de notre point de vue, les activités réflexives qui existent déjà pendant leur déroulement. C'est le fait même que l'un des protagonistes interpelle l'autre sur les pratiques professionnelles, qui initie les échanges. L'idée ici c'est que les activités réflexives à l'œuvre dans les situations observées, par les questionnements de chacun, sont déjà présentes. Et donc, analyser les interactions formatives, ça permet déjà de voir qu'elles intègrent, contiennent et provoquent elles-mêmes des activités réflexives.

Cependant, en tant qu'observatrice, on ne peut pas évaluer dans quelle mesure cette réflexion est en train soit d'apparaître soit a déjà été construite et se modifie un petit peu davantage dans cette situation. Et comprendre ces éléments-là, du point de vue des encadrantes, était l'objectif de la réalisation d'ateliers réflexifs avec elles, pour prendre en compte aussi leur propre parcours d'encadrantes. Et savoir comment ça évolue aussi dans le temps. Donc, ces données seraient nécessaires pour repérer davantage la dynamique des différentes composantes du modèle proposé et les mettre en lien avec le parcours en tant que soignantes et en tant qu'encadrantes.

De notre point de vue, la transmission est aussi un moyen d'action pour enrichir les dispositifs, qu'il s'agisse des dispositifs publics ou des éléments plus locaux dans les entreprises. Et ça permettrait de créer des ressources pour les protagonistes. C'était la proposition des déplacements initiaux. Les ateliers réflexifs avec les étudiants nous ont permis de comprendre davantage ce qui se jouait pour eux dans l'élaboration de ces interactions formatives, et les ateliers ont participé aussi à des prises de conscience chez eux. Avec le fait que, pour eux, c'est un dispositif plutôt inhabituel. Ils n'ont pas l'habitude d'avoir des espaces comme ça, de discussion, comme je le rappelais juste avant, où ils peuvent parler de leurs situations sans être jugés ni évalués par des encadrantes ou par des soignantes.

Enfin, une question que ce travail soulève, c'est qu'il n'est pas possible, de notre point de vue, de définir de manière simple ce que serait une transmission de qualité, parce qu'il n'existe pas de critères formels simples pour l'évaluer. Les éléments d'analyse et les résultats de cette recherche amènent à préciser deux choses :

- Premièrement, une transmission de qualité pourrait être une transmission qui ne serait pas amputée, freinée par un emprisonnement des différentes composantes du modèle. La situation la plus critique serait un cumul de mises entre parenthèses, où il n'y aurait que des interventions de l'encadrante, et où il n'y aurait que des contenus relatifs au pôle système. Donc, en d'autres termes, une transmission de qualité pourrait être une transmission où l'ensemble des composantes du modèle puisse se déployer.
- Deuxièmement, une transmission de qualité pourrait être celle où il y ait pu avoir le plus possible développement de pratiques réflexives. C'était le but poursuivi par la mise en place des ateliers réflexifs sur les interactions formatives. Donc, développement des pratiques réflexives non seulement à l'occasion de la transmission, mais aussi à son sujet.

Je vous remercie.

Débat avec la salle

Valérie Zara-Meylan : merci, Jeanne, pour cette belle présentation. J'ai vraiment trouvé très très utile que tu nous présentes ton point de vue et que tu nous expliques depuis quelle question sociale tu parlais. Et comment tu t'es saisie des différentes questions sociales et comment ce modèle a permis de réfléchir au cours des analyses en observation, en situation et puis ensuite, pour aller jusqu'à cette méthodologie que tu as mise en place avec les ateliers réflexifs. J'imagine que ça suscite de nombreuses questions et aussi de la curiosité de votre part. On peut entamer la discussion, à partir de questions de tous ordres.

Véronique Fournier : je suis inscrite en Master-II, et fonctionnaire au ministère de l'Agriculture par ailleurs. Mais j'ai travaillé dans les hôpitaux. Et la dernière question, ça interpelle chez moi, ce décalage de compétences entre des infirmières qui ont été formées, qui ont été diplômées dans les années 1970-1980. Maintenant, les élèves infirmiers, c'est un concours très sélectif. Ils ont des bacs scientifiques et il y a toujours des causes de tension. Enfin, il y a le témoignage d'une personne qui disait : *« quand on nous dit de faire quelque chose, il faut le faire bêtement, ne pas chercher à comprendre »*. Moi j'ai vu dans les hôpitaux où j'ai travaillé comme administrative, on est à la pointe de la technologie en matière de soins, mais, dans les relations humaines, c'est encore très archaïque. Même les infirmières sont un peu parfois, calquées sur les couvents d'autrefois – la dernière qui arrive sert les autres et monte d'un cran. Enfin, ce que j'avais remarqué, c'est que les infirmières, elles ont tendance à parler à leurs subordonnés de manière infantile – comme si elles s'adressaient à des enfants du primaire. Enfin, des fois, je plains les pauvres infirmiers. L'épreuve finale, je crois, ils sont mis en situation. Derrière, il y a quelqu'un qui les observe constamment. Et il y en a qui se plantent dans cette épreuve – et ce n'est pas par un manque de travail ou de connaissances.

Jeanne Thébault : ce que vous dites là, c'était surtout présent avant la réforme de la formation, donc les mises en situation professionnelle. Et ça a changé en fait. Dans le nouveau programme maintenant, il n'y a plus du tout cette formule-là. Ça avait un rôle quand même intéressant, justement de pouvoir se mettre en situation. Après, il y avait le côté de jeu de rôles ce jour-là, qui ne représentait pas forcément la réalité de tous les jours. Du coup, ça n'existe plus. Mais, au cours des ateliers justement, les étudiants en sont venus à discuter de ça, en parlant de l'intérêt de ces mises en situation professionnelle, et le fait qu'aujourd'hui c'est un peu différent.

Véronique Fournier : c'était aussi la manière dont ces surveillantes, ces infirmières qui sont là depuis des années, des fois elles sont un peu aigries de voir des jeunes qui ont des bacs scientifiques, et tout ça. Enfin, il y a des tensions. Enfin, quand je parle de décalage de compétences, c'était source de tensions dans la manière de s'approprier les savoirs, et tout ça. Enfin elles n'ont pas le même langage.

Jeanne Thébault : je me suis davantage intéressée à savoir comment elles discutaient justement entre elles. Et les exemples ici montraient que, même dans des situations compliquées où, à un moment donné, on est obligé d'interrompre l'échange, c'était l'exemple de la mise entre parenthèses – c'est qu'à un moment donné, c'est au-delà de leurs caractéristiques personnelles. Ce sont les contraintes de la situation qui font qu'à un moment donné on n'a pas le temps d'échanger. Donc, ce qui me semble important dans ces situations, c'est que, au lieu de rester sur le fait de se dire, telle personne est comme ci ou comme ça, se rendre compte justement que c'est dans un contexte particulier et d'avoir la possibilité de pouvoir en reparler plus tard, soit avec la personne concernée, soit de pouvoir en discuter avec d'autres. Et de ne pas rester bloqué sur ces questions-là.

Magali Chevalier (étudiante en ergonomie, psychologie, de formation initiale infirmière) : Ce que vous avez exposé me parle complètement. J'ai été formée initialement avant la réforme. Mais j'ai contribué à la mise en place de cette réforme au sein des services. Et une chose qui m'avait particulièrement frappée, c'est que, dans le dispositif, il n'était absolument pas prévu de temps, ou en tout cas de formation auprès des futures encadrantes infirmières et cadres de service même. Ce qui déjà était

une problématique lors de la formation qui existait, et qui n'a pas du tout été résolu – alors que la part de formation au cours des stages avait augmenté elle, par rapport à cette nouvelle réforme. Et la grande difficulté, c'était de mettre en place le dispositif avec ce peu de moyens et avec les échanges avec les professionnels qui étaient donc dans ces services. Ils ne savaient pas du tout comment s'y prendre pour former ces nouveaux stagiaires – avec toutes les remises en question de la part de connaissances théoriques. Et cette absence de pédagogie était aussi quelque chose qui faisait énormément défaut. Du coup, je ne sais pas si, par la suite, il y a des choses qui ont été mises en place, ou s'il y a eu des retours par rapport à ce manque que les encadrantes pouvaient manifester.

Jeanne Thébault : les situations sont assez diverses, même au sein d'un même CHU – parce *qu'a priori* certains services ont développé davantage cette formation au tutorat. Alors, ça ne va peut-être pas vous surprendre, mais c'étaient plutôt les spécialités de psychiatrie qui avaient, me semble-t-il, cette histoire de réflexion sur comment former les soignants à cette spécialité spécifique. Et par contre, dans d'autres services, la problématique ne s'était pas posée du tout, enfin en tout cas ce n'était pas mis en œuvre. Mais justement, les discussions avec les étudiants aussi montraient une diversité suivant les services, et pourtant on est dans le même établissement. Donc après je pense qu'on ne peut pas généraliser. Je pense que c'est aussi un positionnement des directions, mais pas seulement parce que, ce qu'on a pu constater aussi, c'est qu'il y a très peu de liens entre les centres de formation et l'hôpital. Et ça, c'est un des plus gros constats qu'on a pu faire. Et donc, l'idée, c'est aussi, à l'avenir, pouvoir développer ces liens-là. C'est-à-dire se questionner davantage pour qu'il y ait un dialogue entre les deux.

Et, aux termes de la recherche, après avoir réalisé les ateliers réflexifs, je pense que ça peut être une bonne formule, un bon dispositif, pour participer à la formation des élèves, comme c'était le cas-là, mais aussi pour des encadrantes et des cadres. Et ça peut être une solution de partir de situations vraiment concrètes, si je puis dire – et avec la possibilité de pouvoir en débattre, plus que de trouver une bonne pratique, comme on entend beaucoup parler.

Isabelle Fuchs (EDF recherche et développement) : j'appartiens à un groupe qu'on dit « facteurs humains », qui regroupe différentes sciences sociales. J'avais une question de compréhension sur l'une de vos conclusions, selon laquelle les activités de transmission en situation de travail sont aussi l'objet de pratiques réflexives. Et autant je vois bien ce que représentent les activités réflexives dans le cadre de vos ateliers à travers cette notion de déplacement, autant je me suis posé la question : mais ça se traduit comment, en situation de travail ? Quel est votre critère, pour dire que, là effectivement, vous êtes face à des pratiques réflexives en situation de travail, notamment vu l'ensemble des variables qui pèsent sur ces interactions formatives ? C'est quoi qui fait que l'une est dite réflexive et l'autre pas en situation de travail ?

Jeanne Thébault : du point de vue méthodologique, ce qui s'est passé, c'est que, sur l'ensemble des vacations, je parlais d'observations systématiques, on a fait un relevé de tous les échanges, entre les personnes, et en notant aussi les éléments de contexte, des choses comme ça. Donc, à la lecture de ces situations, enfin de l'ensemble des vacations, on voyait qu'il y avait des moments où il se passait quelque chose. Et ça a été un moyen aussi de pouvoir identifier en disant : « *tiens, on va prendre ce passage-là, il semble qu'il se passe quelque chose* », et on les a présentés aux encadrantes en auto-confrontation. Et on a pu avoir des éléments sur, justement, comprendre ce qu'il y avait derrière. Donc, ça a permis d'alimenter les différentes contraintes ou ressources que les encadrantes avaient à ce moment-là.

J'essayais de dire tout à l'heure que le point de vue sur les pratiques réflexives en situation, c'est de dire que, justement, c'est le fait que quelqu'un initie l'échange à propos des pratiques et, du coup, déclenche quelque chose. Et c'est le fait d'être dans la situation de devoir expliquer à l'autre plus précisément ce qui s'y passe, ce qu'il faut faire, ce qu'on a fait, ce qu'on veut faire, que justement il y a cette idée d'apporter quelque chose et de pouvoir apporter des éléments de compréhension.

Et c'est pour ça aussi que j'avais présenté tout à l'heure le fait de dire que je parle plutôt du terme « formative » que « formatrice », avec l'idée que « formative » ça peut aider au développement. On

n'est pas en train de regarder de l'apprentissage réellement en train de se faire. Et en prenant en compte aussi le fait que, dans ce qui se dit, ça se base à la fois sur ce qui se passe dans le ici et maintenant – mais ça peut aussi faire référence à des situations passées ou à des projections dans l'avenir. Mais l'objet même de ce qui est dit, porte sur la pratique.

Samira Mahlaoui (Céreq) : ma question est d'ordre méthodologique. Par rapport à cette problématique du travail empêché du professionnel dans le cadre de l'exercice de la transmission, je me demandais s'il ne pouvait pas être intéressant, pour identifier l'objet de la transmission, les situations de transmission on va dire emblématiques… Est-ce qu'il ne serait pas intéressant et possible de réaliser des chroniques d'activité, de manière à identifier au niveau de l'écart entre travail prescrit et travail réel les moments propices à l'acte de transmission ? Est-ce que, ça, ça pourrait être un outil qui pourrait aider à identifier ces situations de transmission, mais par rapport à cette activité empêchée, par rapport à cette problématique du salarié, qui n'a pas le temps de s'occuper de l'élève ou qui va lui dire : « *bah ! Attends ! On verra plus tard* », ou « *ce n'est pas le moment* ». Voilà. Les quelques exemples que tu as cités. Je le formule peut-être mal. Je me demandais, juste, si par l'observation en réalisant des chroniques d'activité, on ne pouvait pas réussir à identifier ces moments de transmission des savoirs. Ensuite, j'avais une deuxième question, qui concernait juste le dispositif d'auto-confrontation, simplement en savoir un peu plus. Est-ce que c'est l'auto-confrontation à la Theureau ou à la Clot ? Et comment ça s'est organisé ? Voilà. Juste une précision par rapport à ça. Merci.

Jeanne Thébault : les deux questions sont liées, je pense. Pour la question « identifier des moments », je pense que c'est possible sur une vacation, mais ça ne sera pas la même sur une autre vacation. Ce qu'on a pu voir là, c'est une différence entre les situations de vacation du matin et la vacation de l'après-midi. Les contraintes temporelles sont beaucoup plus fortes le matin. Le matin, il y a une concentration d'acteurs de soins : il y a les médecins, les visites des médecins, les petits déjeuners, les toilettes… Donc, il y a une concentration de tâches sur la vacation du matin. Et, effectivement, ça peut être des situations qui peuvent amener à davantage de mises entre parenthèses. Enfin, je dis ça vraiment largement. Mais, à l'inverse, on peut aussi considérer que le fait d'être dans cette situation permet d'apprendre en condition de contraintes – et du coup, on apprend aussi de ce qui s'y passe. Et on peut apprendre aussi des arbitrages que réalisent les encadrantes sur la gestion des priorités, des choses comme ça. On peut identifier ces moments-là. Alors, je ne l'ai pas fait sous forme de chroniques comme on l'entend habituellement. Mais j'avais quand même le déroulement dans le temps des situations. Je disais tout à l'heure que j'avais à la fois relevé les échanges, mais également les éléments de contexte. Donc, c'est une forme de chroniques pour les situations.

Après, et c'est là où je disais qu'il y avait un lien entre les deux questions, c'est que, justement, en auto-confrontation, il s'agissait d'avoir identifié un moment dans cette grande chronique, où il se passait quelque chose. Et du coup, de pouvoir faire verbaliser les encadrantes notamment, sur ces passages-là. Alors, Theureau ou Clot… comment dire... Je n'étais pas dans une démarche de clinique de l'activité parce que je n'ai pas fait le processus auto-confrontation simple, l'auto-confrontation croisée. Mais ça peut se caractériser comme une auto-confrontation simple – c'est la présentation d'éléments. Et par rapport à la méthodologie de Theureau, ce n'est pas tout à fait le cours d'actions auquel je m'intéressais. C'était l'activité de transmission. Donc, du coup, il y avait un décalage aussi. Et on peut considérer, pour aller plus loin, que les ateliers réflexifs sont des situations d'allo-confrontation. C'est-à-dire présenter des éléments de situations réalisées par des personnes à des personnes qui ne sont pas concernées. Et ça, c'est plutôt Vanina Mollo qui en parle.

Valérie Zara-Meylan (Creapt) : dans le prolongement de ce que vous dites, je voulais compléter en disant que j'ai eu la chance de voir les relevés que tu as effectués. Et c'est vrai que tu n'appelles pas ça des chroniques. Mais ce sont vraiment des moments d'observation assez détaillés. On peut distinguer différentes phases dans le travail des personnes qui ont été suivies. Et en mettant en regard les autres éléments de tes relevés, les verbalisations, ce qui se dit, les personnes qui sont rencontrées, les lieux dans lesquels se déplace celle qui est en train d'apprendre éventuellement, l'élève ou

l'infirmière, l'aide-soignante... On peut chercher à trouver des moments où on aurait voulu former, et où on n'a pas pu, donc ce qui relève de ce qui n'a pas été. Mais on peut aussi voir comment se construit la relation. Enfin, tu dis qu'il s'agit de former, de transmettre à l'occasion de, de saisir les occasions pour transmettre – donc il me semble qu'on peut voir ça dans le déroulé des observations que tu as réalisées. Mais plus encore, il me semble qu'on entrevoit aussi le fait qu'il y a des choses qui sont construites dans la dynamique de la journée, dans la dynamique des observations, et encore au-delà, dans la dynamique des jours, des semaines, au fil de la présence et du travail des équipes, on voit se construire des choses qui visent à faire en sorte de pouvoir transmettre. Donc, il y avait une véritable construction dans la dynamique, avec ces occasions qui sont non pas attendues mais suscitées et qui sont construites sur le long cours. Donc, il me semble que c'est davantage cela qu'il est intéressant de fouiller aussi dans les chroniques, dans les relevés que tu as effectués, en l'associant avec ce que disent les personnes sur leur activité – parce que ça permet de prendre du recul aussi. Et ça permet de restituer ça dans des dynamiques plus longues.

Jeanne Thébault : on s'est rendu compte assez tôt aussi, en faisant les observations, qu'on ne pouvait pas venir comme ça sur la vacation. Celle du matin, par exemple, est entre six heures et treize heures. Arriver à neuf heures du matin, on avait perdu des choses sur la vacation. Il y a aussi l'histoire de la construction de la relation dans le binôme encadrant-encadré ; mais même sur une vacation, arriver à un certain moment, il y a déjà une histoire qui s'est déjà déroulée. Donc, c'est vraiment sur une dynamique de long cours.

Catherine Delgoulet (ergonome, maître de conférences au LATI, université Paris Descartes) : en fait tu disais tout à l'heure, Jeanne, que tu avais mobilisé différentes directions et les services de médecine du travail pour monter ces ateliers. Et il me semble que tu ne nous as pas justement raconté comment ils avaient finalement accueilli ces résultats et la manière dont ils se sont emparés ou pas de ce que tu as pu faire. Donc, je pense que ce serait intéressant que tu nous en dises un peu plus là-dessus.

Jeanne Thébault : alors, c'est la question piège, parce qu'en fait, j'ai eu l'occasion de présenter le projet de ces ateliers, et donc là, ils ont été très intéressés. C'est justement ce qui a permis d'arriver, au final, à constituer quand même un groupe pour les ateliers. Donc, les directions se sont investies dans le projet. Par contre, il n'y a pas eu de retour jusqu'à maintenant. Mais il y avait Jean-François Caillard, le médecin-coordinateur du travail, qui était à mon jury de soutenance. C'est vraiment leurs contraintes temporelles, organisationnelles, qui ont pris le dessus. Je l'avais déjà vécu pendant le déroulement de la recherche. Ils sont vraiment dans des situations compliquées. Prendre le temps de réunir l'ensemble de ces personnes, prendre le temps de discuter, finalement pour eux, ce n'est pas une priorité, c'est dommage. Mais, par contre, toutes ces personnes étaient investies. Et elles trouvaient l'investissement intéressant.

Catherine Delgoulet : et du côté des dispositifs de formation des élèves, est-ce que là aussi, tu as eu l'occasion de…

Jeanne Thébault : non. Mais j'ai encore espoir.

Catherine Delgoulet : oui, effectivement, je pense que ça vaudrait le coup qu'il y ait ces retours-là.

Jeanne Thébault : par contre, j'ai eu l'occasion dans un autre CHU de proposer un travail dans la formation de cadres infirmiers, à partir de cas ou de tablettes, et de les faire travailler là-dessus. Et c'était vraiment intéressant. D'abord pour moi, parce que ça faisait partie de la recherche, et donc ça m'a apporté des éléments pour comprendre les positionnements des uns et des autres, mais je pense que pour eux aussi, avec une mise en situation avec des cas. Ils n'ont pas l'habitude de ça, ce qui me surprend. Enfin, je m'attendais à ce qu'il y en ait plus dans leur formation, des espaces comme ça, pour pouvoir discuter du métier. Mais *a priori*, ce n'est pas forcément présent.

J'ai eu aussi l'occasion d'échanger avec une formatrice à partir de la transcription que j'ai pu faire des trois séances d'atelier. Et j'ai été surprise qu'elle trouve aussi intéressant de travailler à partir

des cas, enfin, de cette manière-là en tout cas. Donc, j'ai des pistes quand même pour dire que ça peut servir et que c'est intéressant.

Après, une des limites de ce dispositif, en tout cas dans ce cadre-là, c'est le temps nécessaire pour pouvoir le mettre en place. À la fois pour recueillir assez d'éléments sur les situations, comment elles se déroulent et trouver des situations intéressantes à donner et à discuter – et, tout à la fois, mettre en place des séances, et y faire intervenir des gens, c'est compliqué.

Vincent Boccara (ergonome, maître de conférences, université d'Orsay) : moi, j'ai une question méthodologique sur la manière dont tu passes de tes observations et de tes situations de travail à tes tablettes. Et du coup, qu'est-ce qui te permet, à partir de l'ensemble de tes observations, de sélectionner ce qui pourra donner lieu à une tablette derrière ?

Jeanne Thébault : alors, la présentation aujourd'hui est un peu à l'envers si je puis dire. Je propose les résultats avant d'entrer dans les détails. Mais l'élaboration du modèle s'est faite à partir de l'ensemble de mes données. Donc, c'était à la fois les observations en situation et à la fois les ateliers. Donc, du coup, l'idée du modèle, des arbitrages, de la co-construction, de la combinaison des contenus, c'étaient déjà des choses auxquelles je pensais. Du coup, dans le choix, soit des cas soit des tablettes, l'idée, ça a été à la fois de présenter une diversité de cas et à la fois de cibler des moments où on sent qu'il se passe quelque chose. Soit la discussion est arrêtée tout de suite, soit au contraire il y a un développement sur les pratiques, soit plusieurs personnes veulent intervenir. Donc, dans les douze tablettes par exemple, c'est vraiment des cas très différents.

En fait, ce qui a guidé à chaque fois le choix – pour les auto-confrontations, pour les cas, et pour les tablettes – c'était l'idée de ne pas présenter des situations « banales », de présenter une situation où il y a un étonnement, où il y a quelque chose qui se passe.

Et, pour revenir sur ce que disait Valérie tout à l'heure, ce qui a été intéressant aussi, c'est que l'ensemble des douze situations que j'ai présentées, en fait, elles se répondaient les unes aux autres. C'était ça aussi qui était intéressant, cette espèce de matrice de situations, où du coup on voit qu'il y a des moments où ça ne se passe pas de la même manière, où une même intervention d'une encadrante n'intervient pas au même moment. Et donc, c'était la mise à plat de l'ensemble de ces éléments qui permettait aussi de pouvoir choisir quelque chose en se disant : « *là, ça risque d'être intéressant* ».

Vincent Boccara : mais, du coup, est-ce que ça veut dire qu'on peut retenir qu'un de tes indicateurs, c'est par exemple ce qui fait débat au niveau du travail ? Mais, de ton point de vue, du point de vue des collectifs que tu as observés, du point de vue de la transmission ? Parce que j'ai l'impression que ce que tu qualifies d'intéressant, quand tu en parles, c'est soit quelque chose qui fait débat, soit quelque chose qui pourrait ressembler un peu à ce qu'on appelle des dilemmes. Je le vois bien dans tes exemples. Mais je me dis, si je dois le voir dans d'autres types de situations, dans d'autres professions, qu'est-ce qui serait l'élément qui me permettrait d'essayer de le rattraper ailleurs ?

Jeanne Thébault : ce n'est pas un choix neutre, mais c'est une question difficile. Il y a à la fois des situations qui se répétaient, donc ça a un statut d'événement qui se retrouve dans plusieurs situations. Donc, on peut faire l'hypothèse que ça peut être caractéristique. Enfin, je ne sais pas comment le définir. Après, il y a des éléments où, comme l'objectif des ateliers, c'était à la fois de provoquer des activités réflexives, à la fois des débats sur ces éléments-là, il y avait l'idée, un peu déjà, de choses qui étaient en discussion, pour les encadrantes par exemple. Il y a d'autres éléments qui étaient dans le fait que, finalement, ce n'est pas si banal que ça. Enfin, des situations où il y a vraiment quelque chose qui accroche. Alors effectivement, je pense que, en bout de course, on peut dire que ça peut rejoindre la question des dilemmes – et je pense qu'il y a quelque chose comme ça, je pense qu'on peut le voir comme ça – des dilemmes, des controverses.

Mais ce qui était intéressant aussi, c'est que les choix qui ont été faits, c'est vraiment sur les interactions formatives, enfin sur la transmission. Donc, on parlait des pratiques professionnelles, donc il y a des éléments qui sont donnés à voir de la pratique.

Valérie Zara-Meylan : je voulais demander s'il y avait des étonnements de chercheur, vis-à-vis de situations dont personne ne parle *a priori*, parce qu'il n'est pas usage d'en parler, parce qu'on ne dit pas… Est-ce qu'il y avait des situations comme ça, qui t'ont étonnée, qui t'ont surprise, que tu as eu envie de mettre en discussion, mais qui n'étaient pas relevées *a priori* ?

Jeanne Thébault : relevées, par qui ?

Valérie Zara-Meylan : relevées par les personnes en atelier réflexif, durant la première séance, par exemple.

Jeanne Thébault : on s'attendait à ce qu'il y ait, dans la première séance, beaucoup de choses sur le prescrit. On avait discuté avec les collègues qui avaient l'expérience dans le fait de mener des groupes de travail avec des professionnels. Il y avait l'idée dans cette progression des différentes séances, de laisser le temps de pouvoir en parler, donc de poser les choses dans la première séance. On rencontre beaucoup ça dans les entretiens. C'est toujours la règle qui sort, le prescrit. Et donc du coup, il faut amener les éléments de discussion, par des interventions de notre part, pour cibler un peu plus. La progression des ateliers était avec cette idée-là. Et le fait d'orienter, de proposer des cas dans la deuxième séance, on avait dans l'idée que ça allait cibler l'attention si je puis dire, cibler les réflexions sur ce type de situation. Mais l'idée aussi, ça a été de proposer aux participants de réfléchir sur cette situation en s'y projetant, en se disant : *« est-ce que ce sont des situations que vous rencontrez souvent ou pas ? Dans cette situation, comment vous auriez réagi ?* ». Et du coup, ça les a menés à s'impliquer un peu plus. Et dans la troisième séance, quand ça a été à eux justement de venir avec leurs choix de trois situations, on sentait vraiment que là, il y avait un positionnement de leur part : « *moi, je veux parler de celle-là parce que celle-là, elle m'intéresse. Je veux dire quelque chose* ». Des éléments sont aussi ressortis sur le fait qu'ils se projetaient à la fois en tant que futurs professionnels, en posant ces questions de dilemmes du travail, mais aussi les dilemmes de l'encadrement. Ils ont été amenés à se projeter, en tant que futurs encadrants. Et donc, il y avait des dilemmes des deux activités en fait, de l'activité de soins et de l'activité de transmission.

Valérie Zara-Meylan : donc, ça se construit. On ne peut pas attendre de recettes, d'ingrédients préétablis. Mais ça se construit, dans l'analyse.

Jeanne Thébault : oui.

Auditrice : moi, j'avais une question étant donné que je suis en cours de formation et d'apprentissage, et aussi parce que j'ai été amenée en cours de stage à travailler au sein d'un centre hospitalier, et après, de par mon expérience en CHU aussi. Effectivement, comme vous l'avez très bien dit, tout ce qui est personnel soignant, et même médical, sont des professionnels qui sont des professionnels de l'action et de l'urgence. Donc, tout ce qui va être prise de recul sur son activité, sur son métier, et tout ce qui est réflexif, c'est toujours relié à l'après, quand on aura le temps. Et du coup, la grande difficulté de travailler auprès de ces professionnels-là, dans le domaine de la réflexion et de la prise de recul, c'est justement de les faire s'arrêter. Du coup, ma question, c'est : est-ce que vous avez vu au cours de votre expérience des pics, pour trouver des leviers, pour amener justement ces professionnels à s'arrêter, réfléchir avec vous, et éventuellement vous donner des éléments constructifs pour d'autres projets par la suite ?

Jeanne Thébault : je n'ai pas une réponse toute simple à vous faire à cette question.

Je parlais tout à l'heure de l'occasion que j'ai eue de travailler sur des cas dans le cadre de formation de cadres infirmiers. Et du coup, la formation est un cadre déjà bien défini, où on pourrait justement amener ce genre de dispositif pour discuter des situations.

Après effectivement, les contraintes sont telles que c'est compliqué de pouvoir faire sortir les soignants de leur situation de travail, parce qu'ils sont déjà en sous-effectif ; c'est déjà très compliqué. Et d'ailleurs, dans notre démarche, ça n'a pas été possible de faire un groupe avec des soignants en poste. Celui qui a presque pu être possible, c'était un groupe constitué de personnes volantes. Mais vu les contraintes, ces personnes étaient aussi amenées à faire des remplacements. Donc, je pense

que ça aurait été une occasion justement dans ce comité de suivi de pouvoir poser ces questions-là en disant : « l'investissement, on le met où ? Et on le met comment ? ». Parce qu'il y a des questions fortes d'apprentissage du métier, de gestion des risques, qui peuvent aussi passer par là et se poser. Du coup, qu'est-ce qu'on en fait ? Je n'ai pas de réponse toute simple. Mais encore une fois, un espoir de pouvoir continuer là-dessus.

Valérie Zara-Meylan : voilà. Merci à tous. Je vous propose de nous retrouver vers onze heures, pour la deuxième partie de la matinée.

Chapitre 3

UNE DÉMARCHE D'ANALYSE DU TRAVAIL POUR LA CONCEPTION D'ENVIRONNEMENT VIRTUEL DE FORMATION PROFESSIONNELLE : UN EXEMPLE DANS LE DOMAINE DE L'AÉRONAUTIQUE

Vincent Boccara, ergonome, maitre de conférences, LIMSI-CNRS, université Paris Sud, université Paris-Saclay

---

Ce que je vous présente aujourd'hui est le travail que j'ai fait l'année dernière, en post-doctorat, avec Catherine Delgoulet, dans un projet de conception-amont. Ma présentation est essentiellement axée sur la démarche d'analyse qu'on a mise en place – une démarche d'analyse du travail, pour participer à un projet de conception d'environnement virtuel de formation. C'était un projet financé par l'ANR, appelé « *Nikita* », qui dure trois ans. Il vise à concevoir à la fin un démonstrateur d'environnement virtuel de formation professionnelle. Il y avait cinq partenaires dans ce projet, qui sont essentiellement des chercheurs, avec :

- l'université technologique de Compiègne ;
- le CEA ;
- l'université Paris Descartes, le LATI (qui était le laboratoire dans lequel on était) ;
- Emissive (une entreprise de conception 3D) ;
- et EADS (qui était le partenaire industriel).

Notre mission dans ce projet était de faire des analyses de l'existant, pour participer à la scénarisation et au cahier des charges de l'environnement virtuel de formation. C'était centré sur le métier d'assembleur-monteur dans l'aéronautique où le cœur de métier ou en tout cas les tâches de base sont du perçage, de l'alésage, du rivetage ou de l'ajustage, avec des exigences très fortes – puisque, par exemple, les compagnons doivent percer au dixième de millimètre, voire au centième de millimètre près. Ceci implique des gestes extrêmement précis et extrêmement fins.

Je vais organiser ma présentation en trois parties. D'abord, je vais vous donner quelques éléments sur le cadre théorique mobilisé pour construire cette démarche. Ensuite, je vais plutôt centrer sur le déroulement de la démarche, les aspects méthodologiques et les résultats produits. Je finirai par une conclusion sur ce que cette démarche permet de faire sur le terrain et dans le projet de conception.

Le contexte scientifique s'articule autour de trois grands points : 1) ce type de conception renvoie à l'insertion d'un nouvel outil virtuel pour la formation professionnelle dans des formations qui préexistent ; 2) c'est une conception d'outils de formation professionnelle ; 3) on a mis en œuvre une démarche d'analyse qui vise à favoriser le développement autant au cours de la démarche que par les situations de formation produites. C'était une visée importante de la démarche.

Insertion d'un nouvel outil

Un premier point, on s'est dit, lorsqu'on insère un nouvel outil de formation, il y a de fortes chances pour que ça modifie les conditions de travail en formation – en considérant que les conditions de travail en formation sont aussi des conditions d'apprentissage, pour les formés.

Un second point était de se dire que, dans cette démarche, il fallait plutôt viser une analyse du travail que de l'activité – au sens de la distinction que Daniellou (1992) fait entre ces deux termes. L'idée était aussi de prendre en compte tous les facteurs organisationnels, aussi bien qu'économiques, techniques et sociaux, dans les situations de travail et de formation, pour ne pas se centrer uniquement sur des analyses d'activité, qui seraient orientées vers une réalisation de la tâche.

Un troisième point est de se dire que, quand on insère ce genre d'outils de formation, on vise *a priori* à concevoir des artefacts, qui ont vocation à devenir des instruments au sens fort que Rabardel (1995) propose. Et ces artefacts nécessitent des genèses instrumentales, à la fois pour les formateurs et pour les formés, si tant est qu'on souhaite qu'ils deviennent de véritables instruments de formation, en situation de formation.

Lors de cette conception, il faut aussi anticiper. Ces outils vont sans doute avoir une vie après leur insertion en formation. Du coup, il faut laisser des espaces d'appropriation et d'enrichissement par les protagonistes qui vont s'en servir. Lorsqu'on conçoit un outil de formation, il faut se poser la question : à quoi on va former ? Et comment on va former ? Dans quelle mesure un outil de réalité virtuelle peut permettre de former ? Notamment avec l'idée qu'actuellement ces outils-là sont quand même très centrés sur l'apprentissage de procédures et de règles. On se demandait dans quelle mesure on pouvait proposer une approche différente, qui permettrait de dépasser ce type d'apprentissage-là – notamment en s'intéressant à ce qu'on peut appeler « l'organisation cognitive de l'activité » et aux aspects de conceptualisation pour l'action, à partir des propositions de Pastré (1999) sur les conceptualisations dans l'action et les concepts pragmatiques.

Par ailleurs, on est dans une activité d'assembleur-monteur, où il y a une très forte implication du corps. La notion de gestes professionnels était aussi mobilisée pour essayer de voir dans quelle mesure cet engagement du corps et les phénomènes physiques peuvent être ou pas reproduits dans ce type d'environnement. Et si ce n'est pas le cas, est-ce qu'on peut former à certaines dimensions de l'activité ?

Enfin, si on conçoit des situations, l'idée c'est qu'elles soient potentielles de développement, comme Mayen (2007) le propose. C'est-à-dire, dans quelle mesure, à la fois *dans* et *avec* cet environnement virtuel, on peut proposer des situations de formation qui soient adaptées en fonction des formés, et en fonction de « l'état » du développement de leurs compétences au moment où ils seront en formation. L'idée serait de dépasser des approches qui seraient centrées sur l'analyse des tâches, pour la formation, pour aller vers l'idée de rendre les formés capables de gérer des situations.

Le dernier point était de se dire que, dans ce type de projet, il y a souvent une démarche qui peut ressembler, si on caricature un peu, au fait d'aller piller de l'expertise d'opérateurs, pour la mettre dans un outil qui remplacera à terme les formateurs. Je caricature un peu, mais parfois on n'est pas si loin de ça. Là, l'idée, c'était de se dire : qu'est-ce qu'on peut proposer au cours de la démarche, qui pourrait être profitable pour les différents acteurs impliqués dans la démarche d'analyse, en provoquant, ou en essayant de mettre en place, des situations basées sur des activités réflexives des opérateurs, donc en impliquant des formateurs, des formés et des compagnons en situation de production ? L'objectif du projet était d'arriver à un démonstrateur utilisable, mais pas à un outil qui serait complètement opérationnel pour l'industriel. Du coup, il nous semblait important d'identifier ce qu'on peut laisser aux formateurs au travers de cette démarche. Et de voir s'il est possible de construire des choses avec eux pendant le déroulé de cette démarche ?

Alors, en arrière-plan, on avait l'idée de différents dispositifs qui permettent de travailler des activités réflexives, notamment à partir de vidéos et d'entretiens de confrontation, mais sans *a priori* savoir si on irait plutôt vers de l'allo-confrontation, de l'auto-confrontation, des dispositifs de confrontations croisées, etc. On s'était laissé la porte ouverte, pour voir ce qu'il était possible de mettre en œuvre.

Quand on reconstruit *a posteriori*, on arrive à une démarche qui s'est déroulée en trois phases.

Une première phase visait, assez classiquement, à analyser et reformuler la demande et à impliquer différents secteurs stratégiques, surtout du côté de l'industriel, pour que les différentes parties prenantes puissent être intégrées dès la phase d'analyse de l'existant. On a ainsi essayé de mobiliser à la fois la production, le service de prévention, la formation (la particularité, c'est qu'on rentrait par le lycée professionnel, qui est à l'intérieur de l'une des usines, d'un des sites rattachés à une filiale d'EADS) et aussi le CHSCT. Ces différents acteurs n'étaient pas forcément anticipés dans le projet de conception. Ça a été tout un travail d'essayer de les impliquer progressivement dans le projet. L'autre aspect important était d'avoir des accès à la fois aux situations de travail en production et à des situations de travail en formation dans une partie particulière de ce lycée professionnel, destinée à former des intérimaires sur une formation assez courte.

La deuxième phase de cette démarche était d'analyser les situations existantes. On s'y est pris en analysant du côté du travail en production aussi bien le niveau des chefs d'équipe (qui sont le premier niveau d'encadrement) que le travail des compagnons, tout en ayant en vis-à-vis une analyse du travail en formation. L'unité de notre analyse était d'essayer de tenir à la fois le travail des formateurs et le travail des formés ainsi que leurs interactions et leurs échanges pendant la formation. Cela pour essayer ensuite de comprendre et d'identifier les transpositions des situations de travail qui existent en formation. Autrement dit, ce qui a été transposé ou non. Dans quelles limites. Et analyser les attendus sur la prise de poste du côté du travail en production pour questionner les écarts entre les situations de travail en production et les situations de travail en formation, au moment où on arrivait dans le projet. Ceci permettait de questionner : à quoi pourrait servir cet environnement virtuel, dans les dispositifs qui existent déjà ? Qu'est-ce qu'il pourrait apporter de complémentaire, de supplémentaire, de différent, etc. ? On a mené ces analyses en essayant de tenir les deux niveaux, qui étaient à la fois l'ensemble des déterminants organisationnels et ce qui se passait au niveau des situations.

Dans une troisième phase, on a essayé de préciser nos analyses et de mieux comprendre la conceptualisation dans l'action. L'idée était de travailler plus finement avec les formateurs pour analyser quels étaient les savoirs de métier qui sont transmis en formation, ceux qu'ils essaient de transmettre en formation, les concepts organisateurs – ce qui sous-tend l'organisation de l'activité des compagnons – et plus précisément celle que les formateurs visent en formation. Il s'agissait aussi d'identifier les formes de transmission au sens où Jeanne Thébault l'a utilisé précédemment. Ce dispositif était basé sur des auto-confrontations, comme on le verra. L'objectif était de proposer des opportunités de développement pour les formateurs, par leur implication dans le dispositif de recherche.

Toute cette démarche visait à produire progressivement des repères pour la conception avec l'idée de produire un « référentiel de situations » (Mayen *et al*., 2010) pour alimenter progressivement le projet de conception. On pourra y revenir. Là, c'est simplement pour vous donner un aperçu rapide de comment cette démarche s'est déroulée.

On a reconstruit le déroulé de la démarche avec Catherine sur cette année de projet à partir de traces issues de journal de terrains, nos agendas, les comptes rendus de réunion, etc. Sur cette figure, vous avez en haut les différentes phases. Ensuite, il y a un ensemble de réunions de conception qui ont été recensées. Et enfin, vous avez tous les différents recueils de données. Je ne vais pas entrer dans le détail. Ce qu'il me paraît important de souligner, c'est qu'on n'est absolument pas dans une démarche qui serait complètement linéaire et séquentielle. On a bel et bien les phases qui se chevauchent à plusieurs moments. Et en revanche, on a des moments un peu particuliers, où on va déclencher, où on va ouvrir des possibilités pour passer dans l'analyse de l'existant ou pour mettre en place le dispositif de co-construction avec les formateurs.

Et l'autre chose qui me paraît importante, c'est que, dans cette démarche il y a des va-et-vient très importants entre des analyses de terrain et des réunions de conception, et, du coup, ça impacte notre positionnement en tant qu'ergonomes, pour à la fois comprendre ce qui se passe dans les situations de travail, et en même temps pour pouvoir faire remonter les informations en conception.

Qu'est-ce qu'on fait dans ces différentes phases ?

Dans la **première phase** autour de l'analyse et la reformulation de la demande, d'un point de vue méthodologique, on a essentiellement trois ou quatre grands points, qui étaient à la fois de présenter le projet ANR des deux côtés, en sachant qu'on rentrait par la formation. Donc, le but était de convaincre la production de nous laisser aller analyser les situations de travail. On est passé également par l'ergonome interne qui a été une très grande ressource et qui nous a permis d'ouvrir notamment certaines situations de travail en production. Ensuite, nous avons dû redescendre la hiérarchie, si je puis dire, parmi les responsables de production. De cette manière, nous avons pratiquement mis un an pour arriver jusqu'à une présentation au CHSCT. Ce qui a alors permis d'impliquer pour partie les représentants du personnel.

Du côté de la formation, on est rentrés plutôt par le directeur du lycée professionnel – et derrière, le but était d'impliquer assez rapidement les formateurs et certains enseignants du lycée professionnel. Vu que c'était notre entrée première et qu'il y avait un intérêt du directeur du lycée professionnel, ça nous a permis assez rapidement de travailler avec les formateurs.

Au niveau de la **deuxième phase**, de l'analyse de l'existant, on est sur des méthodologies assez classiques en ergonomie, où on a une analyse documentaire. On a essayé de l'avoir à la fois en production et en formation :

- en production, pour comprendre les tâches et les aspects techniques qu'il y avait à réaliser, ainsi que les attentes en termes de qualité, de productivité, d'efficacité, etc.
- en formation, pour comprendre ce qui était donné à faire aux formés, les documents pédagogiques, la structuration de la formation du point de vue organisationnel et des contenus.

Ensuite, on s'est intéressé aux accidents du travail. On a réussi à avoir accès pour partie aux accidents du travail. On les a analysés pour identifier un ensemble de facteurs ou de sources qui pouvaient provoquer des accidents de travail, en vue de savoir s'ils étaient pris en compte en formation.

On a également mené des entretiens avec des compagnons et des responsables de production (N+1 et N+2). C'étaient à chaque fois des entretiens qui se déroulaient sur les postes, parce qu'on ne pouvait pas sortir les compagnons de leurs postes de travail. Donc, c'étaient plutôt des entretiens informels. Il y avait plusieurs axes d'interrogations : sur les aspects techniques de leur métier, l'arrivée au poste en sortie de formation, ce qu'ils attendent des novices et les difficultés qu'ils percevaient de leur point de vue chez ceux-ci. Enfin, on a fait des observations pendant six jours sur deux postes (sur lesquels je vais revenir juste après).

Du côté de la formation, on a essayé d'avoir des entretiens avec les deux formateurs pour les interroger sur : ce qu'ils arrivaient à faire, ce qu'ils n'arrivaient pas à faire, les difficultés qu'ils rencontrent du point de vue des formateurs et du point de vue des formés. Nous avons fait de même avec les formés pour identifier les principales difficultés pédagogiques et dans quelle mesure un environnement virtuel pourrait être pour partie une réponse à ces difficultés. Autrement dit, est-ce que ça pourrait être un outil complémentaire pour dépasser certaines difficultés ?

On a également réalisé des observations pour mieux se rendre compte de ce qui se passait.

On est arrivés à filmer une partie de la formation (on a filmé trois jours), qui était une partie charnière entre une partie TP [travaux pratiques] et une partie cours magistraux (CM). Au moment de l'arrivée dans l'atelier, c'est un moment charnière où personne ne comprend pourquoi les formés ne savent pas ce qu'il y a à faire et comment il faut le faire, alors qu'ils devraient l'avoir appris pendant les semaines de CM. En fait, les formés étaient complètement perdus dans l'atelier. Donc, on s'est focalisés là-dessus.

En termes de population

Du côté production, on est sur une population principalement d'hommes. On a deux grands groupes d'âges : des moins de trente ans et des personnes de plus de 45 ans, avec un trou de population au milieu.

Du côté de la population des intérimaires qui sont en formation, ce sont aussi principalement des hommes. On a 66 % qui ont moins de vingt-cinq ans. En revanche, les deux formateurs sont des compagnons expérimentés qui sont arrivés en formation il y a peu de temps, au moment de l'étude. Ils n'ont pas du tout eu de formation de formateurs. Ils ont eu un mois, voire un mois et demi, de glissement avec un autre formateur, avant d'être très rapidement en charge d'un groupe.

Sur les situations qu'on a étudiées

On a défini ces situations du côté production avec l'ergonome interne, mais aussi avec les différents chefs de ligne, etc. pour essayer d'identifier les postes qu'on pouvait observer et qui seraient représentatifs de ce à quoi on forme les intérimaires. On s'est ainsi orientés sur deux postes de finition comprenant « des opérations d'avenir », c'est-à-dire des opérations qui *a priori* ne vont pas être sous-traitées, ou en tout cas qu'ils vont garder à long terme – puisque le projet était orienté sur un outil qui se développerait dans plusieurs années.

La formation des intérimaires, comme je vous le disais, dure dix semaines. Deux semaines de cours magistraux, qu'on n'a pas pu observer directement – mais on a pu en discuter quand même pas mal avec les formateurs, on a pu également travailler sur les supports de formation. Il y a aussi huit semaines de TP – et nos observations et entretiens se sont essentiellement focalisés sur cette partie pour essayer de comprendre dans quelle mesure il y avait des écarts avec la production. Ce sont des groupes de douze intérimaires pour un seul formateur, à chaque fois. On s'est organisés pour avoir des observations et des entretiens avec des gens qui étaient en début, en milieu et en fin de cette période de TP, pour essayer d'avoir une vue d'ensemble de manière transversale.

On a fait des films sur la période de transition, de l'arrivée en atelier.

Dans la **troisième phase**, le dispositif de co-construction visait à comprendre de manière plus fine ce que les formateurs souhaitent « transmettre » en termes de savoirs professionnels et de conceptualisation dans l'action. Là, on a travaillé avec les formateurs pour identifier une tâche qu'ils considéraient emblématique. Finalement, on s'est appuyés sur un des exercices (il y avait trois exercices dans la formation) qui dure une semaine, pour les formés. Donc, c'est un « gros » exercice. Nous avons filmé les formateurs en train de réaliser cet exercice avec la consigne qu'ils le réalisent comme ils le réaliseraient en production, pour qu'ensuite on puisse revenir avec eux sur les films produits. On a ainsi filmé chacun des formateurs en train de réaliser cet exercice avec une caméra externe, qui permettait d'avoir une prise de vue sur ce qu'ils étaient en train de réaliser, les déplacements qu'ils faisaient, ce qu'ils allaient chercher, etc. ; et une caméra, dite « subjective », qu'ils avaient au coin de l'œil, ce qui nous permettait d'enregistrer une bonne partie de leur champ visuel et de suivre ce qu'ils faisaient.

Ces enregistrements ont ensuite été utilisés pour faire des auto-confrontations. On a laissé le choix aux formateurs soit de le faire en collectif soit de le faire en individuel. On leur a proposé les différents dispositifs. Au début, leur choix s'est porté sur le fait de faire des auto-confrontations collectives, où les deux regardaient la vidéo de l'un pour en débattre, et vice versa. D'un point de vue organisationnel, ça n'a pas du tout été possible, parce qu'on n'a pas pu leur libérer le temps pour pouvoir y participer. Du coup, on est arrivés à la fin avec des auto-confrontations simples, où chacun regardait sa propre vidéo. Et on n'a pas pu dépasser cette chose-là. Ce qui a tout de même suscité après les séances d'auto-confrontation des débats informels entre eux, indépendamment du dispositif mis en place. Ça a créé pas mal de discussions informelles.

Dans ces auto-confrontations, la consigne était de se focaliser sur les cinq tâches de base, auxquelles ils visent à former. Ces tâches prennent la plus grosse partie de la formation et sont un enjeu fort à la fois pour la production et pour la formation. Elle visait également l'explicitation le mieux possible de ce qu'ils tentent de « transmettre » ou ce qu'ils ont à transmettre, et ce qu'eux cherchent à transmettre ainsi que la manière dont ils essayent de le transmettre.

Le bilan

Alors, je vais vous faire le bilan sur certains axes, pas de tous les axes, de ce que produit cette démarche.

La phase d'analyse de l'existant : si on essaye de regarder les écarts qu'on constate entre les situations de production et les situations de formation, au niveau de la tâche, on peut se rendre compte de plusieurs choses. On a des cycles longs qui durent trois jours, voire une semaine, sur les postes qu'on a regardés. On est sur des petites séries, et pratiquement du travail artisanal (bien qu'on soit en série). On est sur des horaires en 2 × 8 en équipe, et dans un flux tiré – pour les situations de production. Et du côté de la formation, on est sur des horaires de journée, on n'a pas d'horaires d'équipe ; on est sur des postes simplifiés, où les exercices qu'on reproduit peuvent durer une semaine ou une semaine et demi – mais ils sont dans des dimensions beaucoup plus réduites, du point de vue des opérations à réaliser et de la taille des pièces. Les pièces sont beaucoup plus à une échelle « humaine ». Elles font un mètre sur deux, pour les plus grandes, alors qu'en production, on est sur des pièces parfois qui font plusieurs dizaines de mètres (ce sont des pièces d'avion).

Du côté de la production, sur un poste, on a des centaines de pièces à monter. Du côté de la formation, dans l'exercice le plus difficile, le plus complexe, on est sur un exercice où il y a une trentaine de pièces maximum à monter.

En revanche, du côté des tâches élémentaires qui sont travaillées, on retrouve les mêmes tâches élémentaires des deux côtés. Sur le côté des opérations, c'est pareil. Il y a beaucoup plus d'opérations à faire, donc à se rappeler ou à travailler avec des plans, et des allers-retours au plan en production, par rapport à ce qu'il y a à faire en formation. Et il y a également un écart sur la manière de construire les plans en formation et en production. Les plans ont été quand même pas mal didactisés en formation.

Du point de vue des outils, on se rend compte qu'il y a un nombre incroyable d'outils à utiliser de manière quotidienne en production. Et ça, ce n'est pas trop mal reproduit, sauf qu'il y a tout un ensemble d'outils qu'ils ne voient pas du tout en formation, alors qu'ils vont avoir à les utiliser dès leur arrivée sur certains postes de production.

Sur les dimensions du travail collectif, on peut se rendre compte qu'il est très multidimensionnel en production, alors qu'en revanche en formation, c'est essentiellement du binôme – et ça s'écarte peu d'un travail seul ou en binôme.

Si on regarde les exigences, du côté du travail en production, on a des exigences qualité qui sont vraiment très, très fortes, avec, comme je vous le disais, des niveaux de précision qui sont de l'ordre du dixième de millimètre, voire du centième de millimètre, – et avec une articulation entre des exigences physiques, cognitives et perceptives, qui sont très, très fortes, comme par exemple devoir percer des trous sans les voir, à bout de bras, en étant à moitié contorsionné, etc. Alors que, du côté de la formation, on est essentiellement (pour l'instant, c'est encore le cas), sur une formation où les exigences de qualité sont assez proches de celles de la production. En revanche, sur l'articulation des exigences physiques, cognitives, et perceptives, il y a une rupture du point de vue physique, qui change cette articulation, puisqu'ils sont essentiellement sur des bâtis où ils percent droit ou à genoux, mais rarement dans des accessibilités au trou à percer beaucoup plus contraignantes. Cela change drastiquement les exigences de la tâche à laquelle on forme et crée un gap assez important.

Du côté des aléas des situations, on a une liste très importante en production de sources de variabilité, notamment : sur les outils, sur leur état, sur les ambiances de travail et les variations au cours d'une même journée, des saisons, sur l'approvisionnement en pièces, etc. L'absence de pièce oblige à organiser différemment le travail pour pouvoir continuer à avancer quand même et y revenir plus tard. Du côté de la formation, on retrouve une certaine variabilité. Les formateurs simulent certains aléas organisationnels, comme par exemple le fait qu'il y ait de mauvais rangements, que des tailles de rivet ne soient pas à leur bonne place, etc., pour que les formés acquièrent des formes d'organisation ou des formes de modes opératoires et qu'ils soient robustes à ces formes d'aléas. On a pu voir également que les formateurs simulent différentes personnes des entreprises (chef d'atelier, etc.) pour essayer de leur faire voir le rôle des différentes personnes, notamment sur la qualité de leur travail, sur le rendu, etc. En revanche, il y a un ensemble d'aléas qui ne peuvent pas être simulés compte tenu de la manière dont est organisée la formation.

Enfin, sur l'aspect des risques, notamment à partir de l'analyse des accidents du travail, et de ce qu'on a pu observer, le plus gros risque du côté de la production, c'est celui d'avoir des défauts de qualité. Et c'est celui qui, d'un certain côté, coûte le plus cher – parce que si on regarde les accidents du travail, certes il y en a, mais, finalement, il n'y en a pas beaucoup. Et en plus, ce sont des incidents mineurs (choc à la tête, etc.). C'est rarement en lien avec l'objet même du travail ou la réalisation de la tâche. Du côté de la formation, il n'y a pas d'accident. Et heureusement ! En revanche, il y a tout un travail autour des défauts, de l'analyse des défauts. C'est un objet d'apprentissage de savoir identifier les défauts, les récupérer. Quels sont ceux qu'on peut récupérer ? Donc cette partie-là est assez travaillée en formation. En revanche, les aspects prévention de la santé ou savoir-faire de prudence, en tout cas, on les a peu vus.

Si on fait un bilan, on se retrouve en formation avec des situations plutôt nominales, centrées vraiment sur les bases du métier – le minimum requis pourrait-on dire –, qui sont très réduites par rapport aux situations qu'ils vont rencontrer en arrivant juste après la formation. Et, bien qu'il y ait du tutorat qui soit mis en place, il n'est pas complètement formalisé, à ce qu'on a pu voir. On a même certains retours de la production, qu'on n'a pas pu ni qualifier ni quantifier, qui pointaient qu'à l'arrivée d'intérimaires sortant de la formation, il y a une explosion des défauts aux postes de travail. Mais ça, on n'a pas pu le renseigner de manière plus forte et formalisée : savoir plus précisément ce que ça engendre réellement sur la qualité en production.

Enfin, la phase trois visait à comprendre les savoirs de métier qui sont transmis et les éléments relatifs à la conceptualisation dans l'action. Je vous présenterai aujourd'hui uniquement les aspects conceptualisation dans l'action qu'on a pu identifier en essayant de vous dire comment on a essayé de s'y prendre et ce que ça a produit.

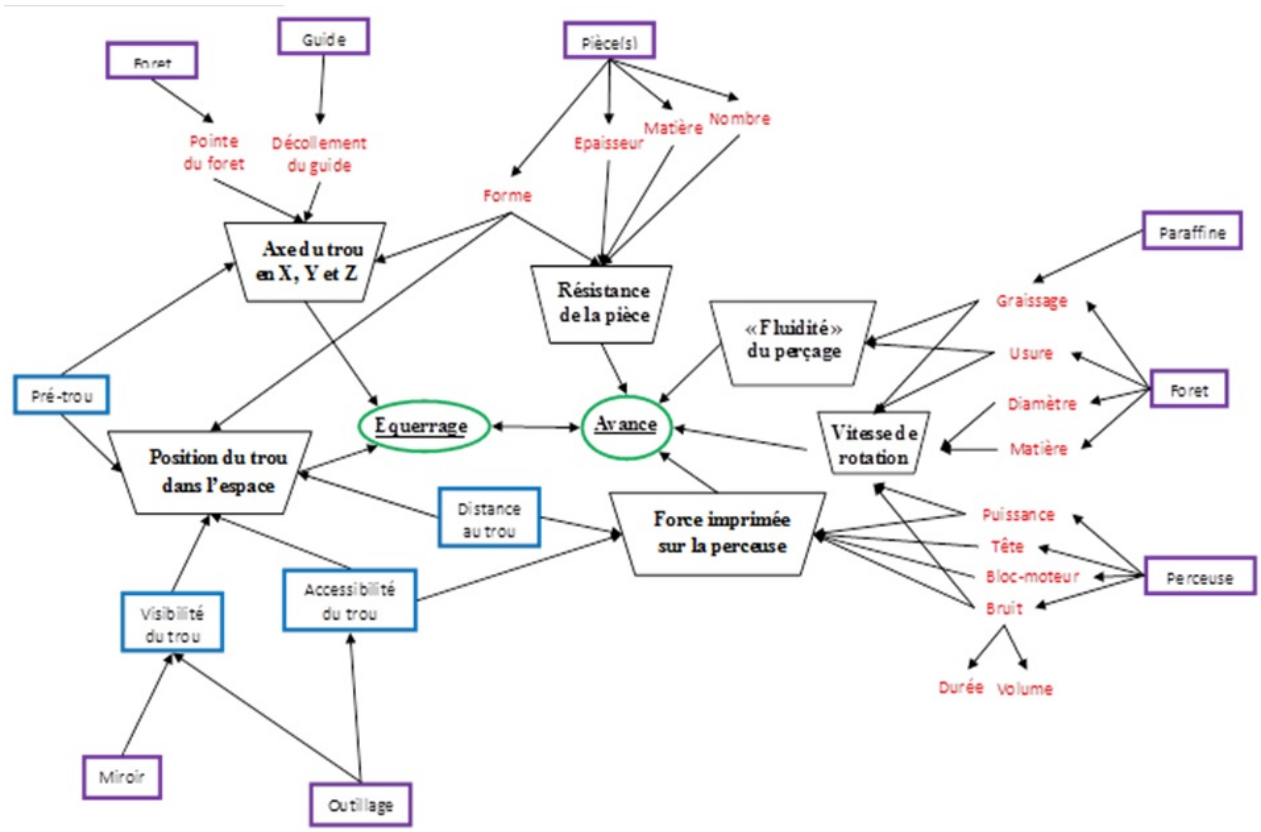
En croisant les observations en amont, issues de nos entretiens, nos analyses documentaires, plus le dispositif d'auto-confrontation, on visait à essayer de construire deux structures conceptuelles. On est arrivés à une première structure conceptuelle, pour un ensemble de tâches qui sont celles de perçage, de contre-perçage et d'alésage, et ce qu'ils appellent « renvoyer », qui sont toutes des variantes visiblement d'une même chose – et l'autre, pour les rivetages. Et une fois qu'on les a conçues, on les a présentées aux formateurs à la fin des auto-confrontations. On leur a expliqué ce que nous avions voulu formaliser, parce que c'est un formalisme qui n'est pas forcément facile à comprendre. On l'a ensuite mis en débat avec eux, pour essayer d'avoir une validation de leur part et d'enrichir ou de modifier ce qui *a priori* était faux ou mal compris de notre part.

Je vous ai mis là une schématisation d'une structure conceptuelle, avec des concepts organisateurs au centre de la figure. Nous avons indiqué des paramètres, des variables de situation, qui influencent ces concepts, et un ensemble d'indicateurs.

Dans cet exemple, il s'agit de la tâche de perçage, avec la première classe de perçage, contre-perçage, etc., et plusieurs niveaux. Au centre, les deux principaux concepts organisateurs sont :

- l'équerrage, c'est-à-dire percer de manière perpendiculaire ;

- et l'avance, qui renvoie à la manière dont le foret ou l'aléseur « mange » la matière et avance dans la pièce qu'on a à traverser.



Si je fais un zoom sur le concept d'avance, on trouve un ensemble de variables à un premier niveau (comme par exemple la résistance de la pièce, la fluidité du perçage, la vitesse de rotation et la force imprimée sur la perceuse), qui sont agrégées par ce concept. Il permet de pouvoir gérer certaines situations, s'y préparer et aussi de faire des régulations courtes au fil de la réalisation du perçage. Au deuxième niveau, il y a les indicateurs de ces variables. C'est ce niveau qui est peut-être le plus intéressant en formation. C'est lui qui peut être une ressource pour savoir ce qu'on peut faire bouger quand on conçoit des situations. Ainsi, ce type d'analyse permet, il me semble, d'intervenir à deux niveaux : 1) orienter la conception des situations ou des scénarios de formation ; 2) donner une grille de lecture sur une situation de travail ou de formation pour savoir ce qui est en train d'être travaillé et surtout ce qui n'est pas en train d'être travaillé. De cette manière, ça donne des éléments sur lesquels faire varier les situations, tout en sachant ce qu'on peut espérer être en train de faire travailler du point de vue de l'organisation conceptuelle de l'action aux apprenants.

Faisons un point sur ce que permet cette démarche de notre point de vue, du côté du terrain et du côté des situations de travail et de formation :

- Ça permet de proposer des opportunités de transformation, en informant et en impliquant les acteurs de l'entreprise : ce qui n'avait pas forcément été pensé en amont ; ce qui a permis notamment d'avoir certains accès aux situations de travail ; mettre en dynamique des questionnements sur les liens entre situation de travail et formation ainsi que sur la manière dont on conçoit la formation.

- Ça a permis d'apporter des éléments de compréhension des situations de travail, notamment des accidents du travail. Et une autre lecture qu'on pouvait avoir sur les facteurs de risque et les accidents du travail, avec le service de prévention.
- Ça permet également de proposer des outils de lecture et des outils pour les acteurs de terrain, aux différents niveaux, qu'on a pu solliciter et impliquer.

La dimension qu'on a peut-être le mieux réussi à mettre en œuvre, c'est l'aspect réflexion sur la pratique, au travers du dispositif de co-construction avec les formateurs. Toutefois, aujourd'hui, j'ai du mal à savoir exactement ce que ça a produit, ce que ça suscite comme opportunités de développement… On y est retournés il n'y a pas longtemps et Catherine a peut-être d'autres éléments complémentaires. Mais les vidéos qu'on avait construites, en se disant qu'elles pourraient devenir un outil de formation, sont apparemment utilisées par au moins l'un des deux lors de ses cours magistraux, pour donner à voir une articulation des différents contenus qu'ils abordent, en termes de langage professionnel, d'outils, de tâches à réaliser. Ça leur permettrait de montrer les dynamiques et la mise en concert des différents contenus qu'ils présentent sous forme plutôt de Powerpoint, de manière découpée, avec un découpage en séquences assez classique. Et ils ont l'air de s'en servir avant d'arriver dans l'atelier de formation. Alors est-ce que ça a un impact sur cette période qui nous paraissait importante et critique – l'arrivée dans l'atelier – et ce sentiment d'être perdu ? Je crois qu'aujourd'hui on n'a pas d'éléments suffisamment étayés pour y répondre. Mais ça pourrait être intéressant d'en savoir plus.

Du côté de la conception, au fur et à mesure qu'on construisait la démarche, ça nous permettait progressivement d'apporter des repères pour la conception, et notamment pour arbitrer des choix. Typiquement, l'objectif premier de ce projet était de former aux gestes professionnels. Au final, on a réorienté assez rapidement le projet en disant que l'implication du corps et la nécessité d'avoir des retours de forces fidèles, très fins, ne permettait pas de former à des gestes professionnels. En revanche, on pouvait former sans doute à des dimensions cognitives ou à des dimensions d'organisation conceptuelle, mais dans une certaine limite. Ça a permis notamment ça.

Ça permet comme dans les projets de conception, d'apporter des choses sur l'analyse des besoins, sur l'utilité de ce genre de dispositif et comment il peut s'insérer dans les formations existantes. Cette démarche a apporté également des éléments sur la nécessité de la fidélité par rapport à l'environnement : savoir quelle fidélité, à la fois de rendu physique, visuel, on avait besoin en fonction des objectifs de formation poursuivis. Pour mettre ces besoins en rapport avec les possibilités techniques dans le projet, puisqu'il était nécessaire d'avoir des prises d'information à des degrés très fins. Par exemple, il fallait une reproduction visuelle très fine pour pouvoir travailler certaines choses et/ou au contraire exacerber certains indicateurs en vue d'y former les apprenants.

Ça nous a aussi permis de travailler sur le contenu des apprentissages qu'il était possible de faire et ainsi apporter des éléments sur la scénarisation : comment construire des scénarios, quelles tâches auxquelles on pouvait former ou tenter de former, comment on pouvait essayer de jouer sur des aléas de situation pour former à des dimensions du travail qui n'étaient pas présentes en formation.

Enfin, ça nous permet également (et c'est un aspect que je n'ai absolument pas présenté en amont) de donner des recommandations ou d'intervenir sur le côté : quelles sont les interactions qu'il serait souhaitable ou qu'il faudrait a minima qu'il y ait, entre les formateurs et les formés, au travers de cet environnement virtuel ? Nous avons aussi insisté pour que les formateurs aient une vraie place dans ces situations de formation avec cet outil, ou en tout cas qu'on y réfléchisse. Ce qui n'était absolument pas présent *a priori* au début du projet.

Je vous remercie.

Débat avec la salle

Valérie Zara-Meylan (Creapt/CEE) : merci, Vincent, pour cette belle présentation. Nous sommes vraiment aujourd'hui dans une belle cohérence thématique, et puis d'approches aussi - même si tu apportes des éléments avec une richesse différente et complémentaire par rapport à ce qui a été dit ce matin. Donc, voilà, la formation est comprise comme un véritable travail. Tu parles d'analyse « des travails ». Voilà. Donc, tout ça est vraiment intéressant. Je pense que ça va susciter une belle discussion. Qui souhaiterait intervenir pour commencer ?

Samira Mahlaoui (Céreq) : alors, justement, pourquoi analyse « des travails « ? Je comprends bien, mais j'aimerais que vous argumentiez un peu plus.

Et ensuite, par rapport aux aspects méthodologiques sur la dimension cognitive, donc en termes de résultat, je voudrais savoir un peu plus précisément, alors déjà comment vous vous y êtes pris. Et comment vous avez identifié justement ces aspects de perception, ces aspects cognitifs ? J'ai un peu du mal à voir dans votre présentation comment s'est formalisé tout ça. Et comment vous avez abouti à une analyse d'identification en tout cas de cette dimension ? Voilà. Parce que je ne sais pas si vous êtes sur de l'ergonomie, de l'ergonomie cognitive. Est-ce que vous faites des différences ? Voilà. Donc, j'aimerais avoir des précisions par rapport à ça, mais surtout sur la manière dont vous vous y êtes pris pour identifier, faire émerger cette dimension cognitive.

Vincent Boccara : sur l'aspect des « travails », c'est parti d'une idée, mais ça nous préoccupe encore avec Catherine je crois, où on s'est dit que, dans cette démarche-là, du coup, ça appelle à la fois à s'intéresser… Je crois qu'il y a une réflexion autour de : quelles sont les situations de référence, dont on a besoin, pour pouvoir construire du contenu de formation, et comment on pourrait y former ? Dans ces références-là, classiquement si je puis dire, il y avait l'idée de se dire que, on peut aller analyser le travail pour pouvoir faire des recommandations sur : qu'est-ce qui serait souhaitable en termes de contenu, avec une approche assez orientée sur les tâches ? Là, je crois que l'idée, c'est que ce n'est pas suffisant, parce que certes les situations de production sont intéressantes – mais les situations de formation sont également des situations de travail. Et on peut définir du contenu de formation ou des objectifs de contenus de formation à partir de l'analyse des situations de travail en production. Mais si on ne s'intéresse pas à la manière dont ces contenus de formation, on peut les mettre en mouvement dans les situations de formation, on n'arrivera pas à y former. Et donc, il faudrait peut-être aussi dans ce genre de cas s'intéresser également à : quelles sont les conditions organisationnelles des formateurs ? Qui sont les formateurs ? Quelles sont leurs conditions de travail ? Ça peut permettre, ou pas, de mettre en mouvement du contenu de formation.

Du coup, c'est plutôt des travails que du travail, parce que le travail en production n'est pas le même que celui en formation, que ce soit pour les formateurs ou les formés, ou du côté de la production – où, finalement, on a regardé le travail des compagnons et on a commencé aussi à s'intéresser à une partie du travail par exemple de l'encadrement de proximité. Et, du coup, on se rend compte que ce sont des travails différents. Donc, j'aurais tendance à vous faire cette réponse-là – en sachant que ce n'est pas complètement stabilisé, à mon avis, cette histoire. Mais j'ai tendance de plus en plus à penser que c'est une question de : quelles sont les références ou les situations de référence, dont on a besoin pour essayer de voir ce qui serait optimal ?

Sur le côté dimension cognitive, c'est par rapport à ce tableau, si je ne me trompe pas ? Comment on arrive à ça ?

Samira Mahlaoui : j'ai du mal justement à percevoir comment vous avez fait ressortir justement cette dimension-là.

Vincent Boccara : dans leur travail par exemple, on doit les former. Ce sont des intérimaires qui sont en reconversion professionnelle pour la plupart ou dans une entrée dans un secteur professionnel pour lequel ils peuvent avoir une formation différente à la base. Et, en deux mois, on doit les rendre capables de percer des trous au dixième de millimètre près, sans forcément beaucoup d'aide,

ou d'outils d'assistance, si je puis dire. Et en même temps, il faut qu'ils sachent détecter quels sont les défauts qu'ils peuvent produire pour les anticiper, sur tout le processus d'assemblage d'une pièce. Du coup, il y a une dimension cognitive assez forte.

Après, il y a à la fois une dimension cognitive, qui serait autour du diagnostic des situations et du pronostic. Mais ces aspects-là sont aussi, il me semble, intimement liés à la manière dont ils vont construire progressivement leurs gestes professionnels et réaliser l'action. Typiquement, ce n'est absolument pas les mêmes exigences de percer un trou quand on a une paroi, certes bombée, mais en face de soi à hauteur d'épaule ou à hauteur de buste – et de le faire sans le voir, à bout de bras, en étant contorsionné. Comment savoir par exemple si je suis perpendiculaire sans voir comment est placé et positionné mon foret par exemple par rapport à la paroi ou des choses comme ça ; ça appelle ce type de conceptualisation-là. C'est-à-dire qu'il faut avoir intégré des indicateurs très opérationnels, qui me permettent de savoir si je suis perpendiculaire ou pas – et surtout de le rester jusqu'à la fin de mon trou, avec un ensemble de variables assez fort. Du coup, la dimension cognitive est aussi présente et intimement liée à l'aspect engagement du corps ou à la dimension du geste. Comment on en arrive à ça ? C'est une grande question. On ne l'a pas formalisée encore.

Serge Volkoff (Creapt/CEE) : je prolonge de manière un petit peu différente, la question de Samira. Est-ce que tu peux déjà nous dire ou nous redire l'iconographie de ce dessin ? C'est-à-dire ton choix des couleurs des rectangles, les trapèzes, les sens de flèches. Enfin, voilà. Comment tu bâtis ça ?

Vincent Boccara : ça, *a priori*, c'est ce qu'on formalise comme des concepts pragmatiques. Autour on a un premier niveau, avec des variables qui sont des paramètres de la situation. Typiquement, si je prends l'équerrage, c'est-à-dire le fait d'avoir mon trou qui est perpendiculaire à la surface, qui est une des exigences – et typiquement dans leurs exigences à la fin, il ne devra pas y avoir d'écart de plus de 0,5° ou quelque chose comme ça. Et après, il y a une autre exigence, qui s'apprécie aussi par le côté ovale ou circulaire du trou, où, là, leur évaluation se fait au dixième de millimètre pour des rivets, et au centième de millimètre pour des vis, si je ne fais pas d'erreur. Donc typiquement, il y a un enjeu très, très fort d'être perpendiculaire. Et la position du trou dans l'espace, où il est, et l'axe qu'il va y avoir en termes de X ou Y, de représentation 3D on pourrait dire, sont deux paramètres très importants, qui jouent sur l'équerrage. Ce ne sont pas les seuls parce que c'est lié aussi à l'avance et donc à la manière dont on va avancer dans la matière. Mais ces deux paramètres sont très importants.

En bleu, c'est des variables de situation. C'est-à-dire des conditions dans lesquelles sont les trous. Typiquement, si je prends l'accessibilité du trou, c'est un peu ce que j'évoquais juste avant : est-ce que je suis sur une paroi dans laquelle je suis face à ma paroi, ma perceuse, je peux l'avoir devant moi, je peux me mettre à bloquer comme il faut mon poignet pour tenir la perceuse, etc. Ou est-ce que je dois le faire en étant à moitié contorsionné, sur un genou, le bras éloigné, sans voir où je suis, entre deux parois, etc. ? Et là, je dois percer avec détail, et par exemple des forets qui peuvent être raccourcis, pour pouvoir passer entre certaines pièces, etc. Et par exemple, cette variable-là d'accessibilité du trou, elle va dépendre de la situation – donc où se situe le trou par rapport à ce qui est monté ? Mais, du coup, comme certaines pièces peuvent être montées d'une certaine manière ou d'une autre en fonction d'un ensemble d'aléas, cette accessibilité varie. Et en plus, ça varie en fonction de mon propre corps. C'est-à-dire que si je fais 1,90 m, ou si je fais 1,60 m, l'accessibilité va varier aussi. Donc, on est vraiment dans un compromis ou dans un couplage entre la personne et la situation, et la tâche qu'il a à réaliser. Habituellement, ce type de variables n'apparaît pas dans les structures conceptuelles que je connais, c'est quelque chose qu'on ne met pas forcément. Pourtant, elles sont cruciales.

Et après, à ce niveau-là, en rouge, ce sont les indicateurs de ces paramètres. Par exemple, pour l'axe du trou, on a différents indicateurs pour savoir quel est l'axe du trou que je dois percer. Soit je le vois. Soit par exemple la pointe du foret peut me permettre de connaître l'axe du trou dans certains cas. Par exemple, quand je dois renvoyer un trou, j'ai une sorte de pré-trou que je dois renvoyer sur une autre paroi. Et, dans ce cas-là, la pointe du foret est censée pouvoir devenir un indicateur, qui

permet de savoir quel est l'axe que je dois prendre. L'autre chose, c'est qu'ils ont un guide, qui est un outil qui les aide à savoir s'ils sont perpendiculaires ou pas. Ce sont des petites pattes. Il y a quatre petites pattes en dessous, qui sont appuyées sur la surface et qui, quand on est sur une surface bombée, permettent de savoir : s'il y a deux pattes à décoller, ça veut dire que je ne suis pas perpendiculaire. Mon trou ne sera pas d'équerre. Du coup, ce sont typiquement des indicateurs qui me permettent *a priori* de construire d'une manière ou d'une autre cet axe du trou, et derrière, qui sont en lien avec le fait que mon trou sera d'équerre ou pas.

En revanche, ce formalisme-là à ma connaissance, n'existe pas forcément ni en formation, ni en production, ni dans les supports professionnels. L'équerrage, on le retrouve dans le langage professionnel assez facilement, on vous en parle assez souvent. On le retrouve dans les documents prescripteurs, sous forme de perpendicularité par exemple, ou le fait que ce soit d'équerre. Et l'avance, on va le retrouver sous différentes appellations. Par exemple, la notion d'avance en tant que telle, à ma connaissance, n'est pas complètement partagée dans ce qu'on a pu voir. Il y a le travail de Sophie Aubert, qui avait mis en évidence que c'était un paramètre très important des situations. Et elle avait travaillé plutôt sur : comment on pourrait créer des indicateurs de ce paramètre-là, notamment à partir de la forme des copeaux, etc. ? Là, quand on a travaillé avec les formateurs, il est réapparu, mais pas stabilisé sous le terme « d'avance ». Il y avait d'autres appellations. Je ne les ai pas en tête. Mais en tout cas, ce qu'on retrouvait dans le rapport de Sophie Aubert, ce qu'on avait vu dans les situations de travail et dans les auto-confrontations avec les formateurs, faisait qu'il y avait cette conceptualisation-là, qui articule l'ensemble. Alors, après, qu'on l'appelle « avance » ou qu'on lui donne un autre nom, je crois que ça ne me dérange pas. Le terme en tant que tel ne me dérange pas. Parce qu'en plus je pense que l'avance, quand on essaye de la définir, soit d'un point de vue technique ou d'un point de vue scientifique, ça devient vite assez compliqué, parce que cela agrège un ensemble de concepts, qui sont un peu dissociés les uns des autres. L'équerrage, il est un peu plus facile, parce que ça va très facilement avec la notion de perpendicularité. Donc, on le retrouve assez facilement.

Et si je finis la dernière logique de ce schéma, j'ai raccroché des artefacts. C'est-à-dire que ça, ce sont des artefacts sur lesquels on peut trouver ces indicateurs – parce que dans la logique dans laquelle on était de concevoir un environnement virtuel, ou en tout cas de participer à cette conception, il y avait un enjeu sur la fidélité de l'environnement. Et donc, qu'est-ce qu'il fallait reproduire ? Et qu'est-ce qu'il fallait voir ? Typiquement, si l'indicateur porte sur un foret mais qu'on ne voit pas le foret, c'est embêtant pour construire un indicateur. Si, par exemple là, on voit qu'il y a un ensemble d'indicateurs qui portent sur l'usure, sur le diamètre, sur la matière, et si on ne voit pas la différence de diamètre, ou si on ne peut pas l'apprécier d'une certaine manière, on peut se poser la question de : est-ce qu'on est en train de travailler cet indicateur ? Et du coup, à quoi on est en train de former dans cet environnement ? Donc c'est pour ça que je l'avais affiché, parce que ça dit aussi quels sont le minimum d'outils qui sont très importants dans ce type de tâche. Après, il y en a d'autres, on pourrait le détailler plus que ça. À mon avis, la liste est loin d'être complète. Enfin, quand on a commencé à travailler avec les formateurs dessus, on se rend compte qu'on touche quelque chose qu'on arrive seulement pour partie à formaliser. Enfin, j'étais en manque de certaines formes de méthodes pour aller plus loin avec les formateurs. Il y a un niveau où on ne passe pas et où ils nous disent juste : « ça se sent ». Le problème, c'est que « ça se sent » c'est difficile de savoir quels sont les indicateurs auxquels ils font référence. Je ne sais pas si je réponds complètement.

Corinne Gaudart (Creapt) : merci, Vincent, pour ton exposé. J'avais des questions qui concernaient les formés. Qui sont les formés ? Tu parles d'intérimaires. Mais est-ce que tu peux nous en dire un peu plus sur qui sont ces intérimaires ? Est-ce qu'ils en sont au début de leur parcours ? Ou au contraire, est-ce qu'ils ont déjà travaillé avec cette entreprise ?

Et puis la question qui suit, c'est : ça fait quoi d'être intérimaire dans ce type de dispositif ? C'est-à-dire qu'est-ce que ces personnes jouent ? J'imagine qu'il doit y avoir en toile de fond des histoires de contrat de travail et de stabilité. Et, du coup, je te demanderais bien de faire des liens, si tu les as faits, avec les questions de santé. Tu évoquais tout à l'heure le fait que, dans ce type de dispositif,

les savoir-faire de prudence étaient peu ou pas du tout apparents. Est-ce que c'est le dispositif lui-même qui veut ça ? C'est-à-dire qu'il les met de côté. Ou est-ce que c'est un constat ? C'est que, dans cette activité d'apprentissage et d'encadrement, les savoir-faire de prudence ne sont pas présents.

Et puis dernière question, mais après tu me diras ce que vous avez pu voir, ou pas : qu'est-ce qui se passe au retour, dans l'après-formation ? Tu disais que, juste après la formation, il y avait beaucoup de défauts ou beaucoup de rebuts. Qu'en est-il du point de vue de la santé ? Est-ce que ça se traduit aussi par des blessures ou des accidents, etc. ?

Vincent Boccara : sur le parcours des intérimaires, on a essayé de regarder pour savoir d'où ils venaient, quelle était cette population, etc. Alors, on l'a fait essentiellement avec les documents de la formation sur deux ou trois ans. On a plein de cas de figure différents. On va dire qu'on a deux grandes catégories j'ai l'impression. Soit on est sur des gens qui sont en reconversion professionnelle parce qu'ils ont été licenciés ou parce qu'ils ont perdu un emploi pour une raison ou pour une autre - et ils se reconvertissent dans ce secteur-là en passant par cette formation, parce qu'*a priori* le secteur de l'aéronautique est un secteur dans lequel il y a des emplois. Et il y en aura encore. Sinon, on est sur des jeunes qui sortent d'une première formation. Les niveaux étaient assez larges. Ça allait du CAP jusqu'au BTS, si je ne me trompe pas. Beaucoup par exemple dans la mécanique ou dans le secteur automobile, dans lesquels il n'y avait pas forcément d'emplois dans cette région-là – parce qu'en fait il y a des histoires aussi très régionales. Et ils allaient vers cette formation-là pour avoir du travail et se réorientaient vers l'aéronautique, sans forcément être passés par une des filières de formation initiale, parce qu'il y a plusieurs lycées professionnels qui existent sur les métiers de l'aéronautique. Je ne sais pas si ça répond au parcours, ou pas.

En termes de santé, on n'avait pas beaucoup de données sur comment ils étaient, etc. du côté de ces formés-là, sauf si je me trompe – et dans ce cas-là, Catherine, si elle s'en souvient, pourra le dire. Mais on n'avait pas beaucoup de données.

Est-ce qu'il y a des savoir-faire de prudence ou une sorte d'apprentissage sur la gestion de la santé, ou la construction de la santé en formation ? Ce n'était pas un angle d'attaque qu'on avait de prime abord, bien qu'on en avait le souci, je pense. On n'a pas fini d'analyser le détail des films. On a des interactions très fines, du coup. Et ça, en fait, de souvenirs, je pense qu'en fait il y en a beaucoup mais qui sont plutôt liées à la réalisation de la tâche, si je puis dire. Il y a des choses par exemple sur la manière dont on se met pour percer un trou, etc. et pour éviter de se prendre des copeaux. Mais il y a quand même une approche assez réglementaire, par exemple sur un port systématique des EPI [équipement de protection individuelle). On se rend compte qu'en production, il y a peu, voire pas, de port des EPI dans des situations, où pourtant il y a de réels risques apparents – notamment de se prendre un copeau dans l'œil. On a pu en voir. Sur cet aspect-là, il me semble qu'en formation, il y a un aspect très réglementaire. Et on ne s'écarte pas de l'aspect réglementaire. Je ne sais pas si c'est une question de maturité sur ces questions-là, ou un parti pris de formation ou de prévention, mais ce n'est pas mis en débat. Ce n'est pas forcément discuté. Et ce n'est pas forcément un objet en tant que tel de transmission, comme Jeanne peut en avoir parlé tout à l'heure. En revanche, ce qui me semble assez étrange ou paradoxal, ou au contraire intéressant à regarder, c'est que je pense que, bien que les formateurs peuvent nous dire clairement que les EPI, ça se porte, ce n'est pas des objets. On est sur un truc très réglementaire dans les entretiens ou dans les discussions. Je pense que si on analyse finement ce qu'ils leur disent quand il y a des formes d'interaction de tutelle dans les situations de formation, je pense qu'à ce moment-là, il y a des choses beaucoup plus vastes qui passent, en fait – et qu'il y a des savoirs professionnels qui passent. On en a vu. En revanche, on n'en a pas une analyse systématique pour l'instant. Donc, j'aurais du mal à te dire précisément ce qui passe, ce qui ne passe pas et ce qu'on a pu voir.

Concernant l'après-formation, on ne sait pas. C'est ça qui est un peu embêtant. On a essayé, mais on n'a pas réussi. On a des discours par exemple de chef de ligne ou d'encadrement de proximité qui nous ont dit des choses du genre : quand j'ai une vague d'intérimaires novices qui sortent de la

formation, et que j'en ai genre une dizaine qui arrive sur la ligne dont je suis responsable… Donc, c'est une ligne complète. Donc, ça fait quand même pas mal de bonshommes. Ça doit faire une centaine de bonshommes, ou quelque chose comme ça. Il nous disait : j'ai 40 % d'augmentation de mes défauts qualité. Mais, typiquement, cet indicateur de 40 % d'augmentation, on a essayé de chercher pour voir s'ils avaient des données, si on pouvait essayer de regarder de manière concrète : est-ce qu'il y a véritablement une augmentation des défauts de qualité ? Et, dans ce cas-là, lesquels ? Et pourquoi ? Et essayer de se renseigner. Et ça, c'est des choses qu'on n'a pas du tout réussi à faire. Alors, en même temps, notre mission n'était absolument pas là. Notre prérogative n'était pas là. On détournait un peu notre mission, si tu veux. Donc, on l'a détournée jusqu'à un certain point. Mais il y a un moment où on n'a pas eu les données. Mais, en revanche, on a pas mal discuté avec Sophie Aubert qui, du coup, a fait un travail pendant très longtemps en tant qu'ergonome interne, elle a pu travailler sur ce genre d'indicateurs. Et elle disait que les indicateurs n'existent pas. Et que, elle par exemple, elle a mis cinq ou dix ans pour construire des indicateurs vraiment informatifs – par exemple sur les défauts. Quel type de défaut, etc. ? En revanche, typiquement, si on avait pu aller plus loin sur cette dimension-là, je pense qu'on aurait pu sans doute orienter un peu plus par rapport à ce qui est fait en formation. Où sont les enjeux de formation à l'arrivée ? Sophie Aubert est ergonome interne chez Airbus à Toulouse, dans l'assemblage final. Je pense que, typiquement, dans ce type de travail, c'est une entrée très forte, notamment pour questionner la formation et l'arrivée comme tu dis à la fin – parce que du coup pour l'entreprise en plus ça nous donne un levier, pour nous. Si on rentre par la qualité, c'est un enjeu économique très fort. Pour Sophie Aubert, ça lui a fait un levier assez important pour intervenir. Mais sinon, non.

Et sur le devenir des intérimaires, on ne sait pas. Sur la forme de contrats, il y a des enjeux assez forts. Ils sont en contrat de dix-huit mois au départ, si je ne me trompe pas, avec la formation qui est payée par l'entreprise d'intérim. Il y a vraiment l'enjeu d'avoir un emploi et d'être reconduit – parce que « l'entrée » dans l'entreprise se fait sur une période de contrats intérimaires. La période d'arrêt obligatoire. Un nouveau contrat. Les meilleurs ou les plus repérés sont embauchés. Et une fois que tu es embauché, *a priori* il y a du boulot. Donc, il y a un enjeu d'avoir un accès à l'emploi qui est très fort.

Catherine Delgoulet (ergonome, MC au LATI – université Paris Descartes) : juste pour préciser, étant donné que les formés sont intérimaires, effectivement il y a tout un tas d'éléments qui sont difficiles à tracer, parce que l'employeur n'est pas l'entreprise avec laquelle on travaillait, mais une boîte d'intérimaires. Et donc, un certain nombre d'éléments, effectivement, ne sont pas présents dans cette entreprise, comme dans de nombreux cas en ces situations-là. Donc, nous, on a pu discuter avec un certain nombre de formés intérimaires, sur leur parcours, etc. Vincent a présenté un peu les différents parcours. Mais on a des éléments assez faibles sur ces questions-là.

Alors on a essayé, à partir des accidents du travail, de voir sur les nouvellement recrutés. Mais on comprend bien tout de suite, vu ce que Vincent vient de vous dire, que les nouvellement recrutés ont quand même déjà souvent deux à trois ans d'expérience dans cette entreprise, sauf les apprentis du lycée professionnel qui, eux, peuvent être recrutés quasiment en CDI avec évidemment une période d'essai. Mais ça ne fait pas non plus des promotions très, très importantes. La plupart des autres arrivent *via* l'intérim. Donc, on s'est intéressés, à partir des répertoires des accidents du travail et des déclarations, aux types d'accidents qu'avaient les nouveaux recrutés qui ont déjà un peu d'expérience. Donc, on allait jusqu'à deux ans. Un certain nombre nous disait que, quand même pour maîtriser un poste, il fallait cinq ans. Donc, entre la période d'intérim et les deux ans, on était quand même sur des gens *a priori* jugés collectivement comme des gens encore novices, on va dire, dans ce métier-là. Et on a repéré un certain nombre d'éléments effectivement qui peuvent être intéressants.

Après, vous avez bien compris qu'on devait tenir des enjeux en lien avec les questions de formation et les productions, mais aussi en lien avec ce fameux projet de conception. Et donc il y a un certain nombre d'éléments qu'on n'a pas laissés tomber – on les a toujours en tête. Mais, en même temps, on s'est très vite rendu compte que tous ces éléments-là ne pourraient pas être réintégrés dans l'outil

tel qu'il est, qui prétend rendre compte de la réalité, même de manière virtuelle – et qui est quand même très, très loin de cette réalité-là, à la fois dans les gestes professionnels, mais aussi dans les conditions de travail, etc. Par exemple, dans les accidents du travail, des éléments, me semble-t-il, importants étaient sur le travail en collectif – et le fait que quand on perce, on perce en travaillant avec d'autres qui sont là aussi et qui travaillent au même poste, puisque ce sont des postes où on est plusieurs. On est entre deux, cinq ou six quand même sur des postes. Donc dans des environnements parfois assez confinés. Et où quand on perce, quand on est en haut dans le fuselage, il y a d'autres collègues qui travaillent en bas de l'autre côté, qu'on ne voit pas et qui ne nous voient pas. Et pareil quand on rivète, etc. Et donc, tous ces éléments-là, on voit bien parfois qu'on perce le doigt du collègue. Ce sont des choses quand même qui arrivent. Donc, ça aurait pu être intéressant évidemment de travailler ces questions, là où nos collègues plutôt ingénieurs, informaticiens et roboticiens… Voilà, les technologies n'y sont pas pour qu'on puisse travailler ces questions-là. Donc ça ne veut pas dire qu'elles ne sont pas intéressantes. Ça ne veut pas dire qu'il ne faut pas les travailler autrement. Mais c'est clair que, dans ce projet-là, il a fallu les laisser de côté. Et c'est intéressant aussi de dire qu'on ne peut pas travailler comme ça. Encore cet outil ne résout pas tous les problèmes, parfois en pose d'autres aussi.

Christine Vidal-Gomel (université de Nantes – CREN) : moi, je reviendrais bien sur la structure conceptuelle de la situation, évidemment.

Si j'ai bien compris en fait une partie de son utilisation, c'était du côté de la conception. Donc l'idée était d'aider les concepteurs à produire des situations de formation, en travaillant les différentes variables. Mais, alors, du coup, est-ce que ce sont les concepteurs qui construisent ces situations de formation ? Quelle est la place des formateurs ?

Dans votre projet, il y avait quand même des formateurs dans l'utilisation de ce nouvel outil virtuel. Et donc, du coup, qu'est-ce qui leur était destiné ? Est-ce qu'ils avaient, eux, par exemple, accès à ces variables pour pouvoir les manipuler au cours de la formation ? Et est-ce qu'ils ont pu s'approprier des éléments de cette formalisation ? Parce que ça, c'est censé représenter un certain nombre de choses qu'ils font déjà, qui sont plus ou moins explicites chez eux. Est-ce que tu peux nous en dire un peu plus sur la façon dont ils se le sont approprié, ou pas ?

Vincent Boccara : c'est compliqué parce qu'il me semble que ça peut être un outil pour plusieurs choses. Une fois qu'on l'a construit, enrichi, etc. – et même au fur et à mesure, parce qu'on l'a construit au fur et à mesure des différentes phases – ça permet, il me semble, pour l'analyste, ou pour nous, d'essayer de comprendre dans les exercices qui existent dans la formation, ce qui est travaillé et ce qui ne l'est pas. Ou à la limite où pourraient être les manques ? Ou ce qu'ils n'arrivent pas à travailler ? Et ça peut même peut-être apporter certains éléments de pourquoi, si ça ne l'est pas. Du coup, ça peut vraiment être, il me semble, un outil d'analyse puissant, pour essayer de comprendre ce qui est fait sur cette dimension-là – parce que ce n'est pas la seule information. Ensuite, pour construire les situations dans l'environnement virtuel, ou d'autres situations de formation, c'est un des outils qu'on a mobilisés, mais pas du tout le seul, du coup, pour essayer de raccrocher toutes les autres dimensions du travail, et essayer de les mettre en lien avec ça – parce qu'on voit finalement, si je prends par exemple l'accessibilité du trou, qu'on peut remonter très rapidement sur un ensemble de déterminants organisationnels assez forts et les jouer de différentes manières. Alors, dans le projet, ce qui est compliqué, c'est qu'on ne les laisse pas. Et je crois que justement on n'a surtout pas voulu leur laisser la main aux autres concepteurs, de leur dire : « allez-y. Maintenant construisez ». Eux ont eu du mal à se l'approprier. On n'a peut-être pas fait le travail non plus pour qu'ils se l'approprient, pour différentes raisons (de le garder en main). Il y a des moments où pour éviter qu'il y ait des détournements, il vaut mieux qu'ils ne sachent pas se l'approprier. Il me semble que ça peut être une sorte d'objet intermédiaire en conception. Mais il faut que ça ait vraiment une place d'objet intermédiaire – et que l'ergonome ait aussi sa place dans la définition, avec une vraie co-construction, ou un vrai débat avec les autres concepteurs. Parce que, derrière ça, ça peut permettre notamment de révéler tout un ensemble de problèmes techniques. Est-ce que finalement vous avez la technologie pour le faire ? Si vous ne l'avez pas, on abandonne,

parce qu'ils ne l'ont pas. Et nous, dans ce projet-là, ça nous a pour partie servi à leur démontrer qu'ils n'avaient pas aujourd'hui les billes technologiques pour pouvoir le faire – mais qu'en revanche du point de vue technologique, ça pourrait être souhaitable d'aller vers certains développements, si on veut travailler ce genre de dimension.

Ensuite, les formateurs. C'est une grande question. Et à la fin du projet, je l'ai toujours. C'est-à-dire que je ne sais pas. Ce moment d'échanges et de discussions avec eux, dans l'ensemble de tout ce qu'on a fait, il me semble que c'est un moment qui a été assez réduit. Ce n'était pas fait non plus pour qu'ils se l'approprient. C'était plutôt fait pour le mettre en discussion avec eux et avoir une forme de validation dans les contraintes que nous on avait, en tant qu'analystes, qu'ergonomes. En revanche, ça me reste en tête : est-ce qu'un formalisme comme ça, ou est-ce que ces aspects-là… dans quelle mesure on peut mettre en place un dispositif qui permette aux formateurs de se les approprier et, à la limite, de les retravailler, etc. ? Enfin, pour moi en tout cas, la question reste pour l'instant entière. C'est-à-dire que, dans ce débat-là ou dans cette discussion-là avec eux, ça a duré peut-être une heure avec chacun, dans la demi-journée. En une heure, je pense qu'on ne s'approprie pas ça. Absolument pas. En revanche, ce qui était assez intéressant, et là où il y a un point d'accroche, c'est que, si on le formalise à partir du langage professionnel, ou à partir du lexique professionnel, moins technique et plus orienté vers eux, il y en a un des deux qui a eu, il me semble, plus de mal à comprendre la logique de construction, et ce qu'on essayait de faire avec cette formalisation – peut-être aussi parce que la manière dont on l'a présentée n'était pas forcément adéquate, ou pas suffisamment travaillée pour leur faciliter le travail. Concernant l'autre, j'ai été étonné. Il a eu un premier niveau d'appropriation, où on a pu se mettre à discuter assez rapidement. Et il a même corrigé certains trucs très rapidement, en fait, et complété certains aspects. Alors qu'est-ce qui fait la différence entre les deux ? Je ne sais pas exactement. En revanche, je pense que c'est une vraie question de savoir dans quelle mesure, ça, ça peut devenir après un outil pour les formateurs ? Mais aujourd'hui, j'en suis au fait que, si on veut que ça le soit, il faut mettre une démarche en place et un vrai dispositif pour que ça le devienne. Sinon, on ne se l'approprie pas comme ça.

Christine Vidal-Gomel : juste pour compléter, il me semble que, pour que ce soit un objet intermédiaire de conception, il faut aussi être dans des dispositifs de conception qui intègrent les formateurs. Autrement, c'est les concepteurs qui conçoivent tous les scénarios. Et les formateurs, qui devront utiliser l'outil derrière, n'auront plus jamais la main dessus. On a déjà des expériences d'outils comme ça, qui posent quand même un problème pour les formateurs, après. Ils ne peuvent pas transformer l'outil en fonction des besoins des formés.

Vincent Boccara : l'idée, c'était de savoir dans quelle mesure le module… qu'on intègre un module pour les formateurs – et dans quelle mesure, ils pouvaient derrière avoir la main sur les scénarios et leur évolution. On a insisté tout au long pour que ça se fasse. En l'état actuel du projet, Catherine peut le dire parce qu'elle a fini les phases d'évaluation si je ne me trompe pas, ou pratiquement, je crois qu'on n'est même pas arrivés jusque-là. On n'a pas eu la réalisation ni le temps nécessaire, ni les moyens, dans le projet pour que la partie technologique aille jusque-là, ou même essaye d'aller jusque-là. Donc aujourd'hui, je ne sais pas. Mais l'idée était celle-là, de savoir dans quelle mesure ça, on peut le transposer par exemple dans un outil qui soit avec une interface « formateur » – et dans quelle mesure eux peuvent s'approprier une interface « formateur », qui leur permette de construire et d'enrichir les situations de formation auxquelles on essaye de former, à l'intérieur de cet environnement virtuel. Aujourd'hui, je me dis qu'il faut quand même un dispositif d'accompagnement et d'appropriation qui soit vraiment réfléchi : leur mettre l'outil dans les mains ne suffira pas. Le problème de mettre des formateurs dans la conception, notamment dans ce type de projet, nous a pas mal préoccupés avec Catherine. Et on s'est demandé à un moment si on n'allait pas pousser pour le faire. Au final, on ne l'a pas fait, parce qu'on avait peur qu'il soit instrumentalisé. Et je pense qu'il l'aurait été, parce que je l'ai vu se produire quand il y a eu des phases de tests, où il y avait des concepteurs qui étaient là et des formateurs. Il y a des formes d'instrumentalisation qui peuvent se faire en conception – parce qu'en fait, les acteurs de la conception sont en train de gérer d'autres choses que ça. Peut-être oui, mais dans un cadre où l'ensemble

de la conception les accueille de manière bienveillante, sans les instrumentaliser – parce que sinon, il me semble que, en poussant ce trait-là, il y a le risque qu'ils se retrouvent dans une situation où ils auront un outil, et on leur dira : « oui, mais c'est vous qui vouliez que l'outil soit comme ça ». Alors que finalement si ça se trouve, ce n'était absolument pas ça. Et je pense que c'est dangereux.

Valérie Zara-Meylan : on peut renvoyer les personnes à une publication ou un projet qui serait en cours ?

Vincent Boccara : il y a deux communications qu'on a faites dans des congrès l'année dernière aux journées de Nantes, et puis à la SELF, sur les différentes parties. Et normalement, on est en train d'écrire un article là-dessus, qui va reprendre une partie, mais pas tout. Mais après, il y en a d'autres sans doute qui suivront.

Chapitre 4

TRAVAILLER ET SE FORMER : DU PROCESSUS À L'INJONCTION ?

Sylvie Monchatre, sociologue, maître de conférences, université de Strasbourg (UMR 7363)

Tout d'abord, je tiens à vous remercier de m'avoir proposé de faire cette intervention sur les questions de travail et de formation. Je dois cependant préciser que je suis sociologue, pas du tout ergonome. Je vais donc faire un pas de côté par rapport à l'analyse de l'activité telle qu'elle a pu être abordée ce matin, pour vous proposer d'interroger les politiques de formation et l'incidence de ces politiques sur les pratiques de travail.

Mon intervention s'intitule : « Du processus à l'injonction ». Pourquoi ? Il m'a semblé que la thématique de votre séminaire « Se former » était une invitation à se placer du côté de l'individu et à réfléchir à la manière dont la formation prend place dans une vie de travail. Ce qui nous amène à la question de la qualification. Pourquoi se former ? On se forme pour se qualifier, en vue d'occuper des emplois, de se maintenir en emploi ou d'y évoluer.

On sait que ce processus de qualification commence de bonne heure dans la vie d'un individu. Il commence d'ailleurs de plus en plus tôt – n'encourage-t-on pas au développement des compétences dès l'école maternelle ? S'il peut commencer de manière très précoce, quand s'arrête-t-il ? Il nous faut ici raisonner au-delà de l'horizon d'une relation formation-emploi, qui finalement donnerait pour terme à ce processus de qualification la fin de la formation initiale. De fait, ce processus de qualification est appelé à se renouveler tout au long de la vie – et de différentes manières, puisque les qualifications se construisent toujours dans la durée et les compétences acquises s'éprouvent dans l'activité de travail. Elles s'affinent, se raffinent, se transforment et c'est ainsi que se construit l'expérience.

Mais cette formation qui procure une qualification, qui elle-même s'enrichit de l'expérience acquise, comment l'aborder ? On sait, pour paraphraser Walter Benjamin, qui faisait ce diagnostic en 1923, que l'expérience subit « une chute de valeur ». Walter Benjamin faisait référence à la Première Guerre mondiale, première « guerre industrielle » qui avait procuré aux soldats des « expériences incommunicables ». Autrement dit, cette guerre avait rompu la chaîne de transmission d'expériences entre les générations. Ce diagnostic résonne encore beaucoup aujourd'hui et il me semble que l'on peut se l'approprier. Est-ce que, pour nous aussi, l'expérience subit une chute de valeur ?

Cette question nous renvoie au diagnostic de Pierre Naville, qui soulignait ce phénomène caractéristique de nos sociétés contemporaines : la contradiction sociale qui existe entre, d'une part, le besoin d'un renouvellement continu des qualifications requises par le système économique, qui s'industrialise, se rationalise en permanence et, d'autre part, la tendance à la cristallisation des qualifications acquises par les individus. Le développement de l'expérience, la revendication d'un « métier » peuvent se heurter au processus de renouvellement des qualifications attendues.

La question est alors de savoir comment cette contradiction est « gérée », à quels choix politiques elle conduit. On peut faire l'hypothèse selon laquelle l'injonction au développement continu des compétences s'inscrit dans cette contradiction structurelle et qu'elle constitue une réponse politique au risque de disjonction entre la fluidité des qualifications requises et cette tendance à la cristallisation des compétences acquises par les individus. Dès lors, de quelle manière cette injonction à se former, à renouveler et à actualiser ses qualifications, affecte-t-elle l'expérience ? C'est la question

que je voudrais aborder avec vous aujourd'hui, je propose de l'aborder très modestement, en posant quelques jalons pour le débat… La question, c'est de savoir : comment l'expérience est-elle équipée par les politiques de formation mises en œuvre ? Comment est-elle appelée à se renouveler, à s'actualiser, dans ce cadre ?

Pour apporter quelques éléments de réponse, je propose d'aborder deux grandes politiques en matière de formation.

Les politiques publiques de formation, comme on va le voir, se placent de plus en plus au service des parcours, des parcours professionnels. On sait, notamment grâce aux travaux de Lucie Tanguy, qu'elles sont toujours plus placées au service de l'emploi et ceci « tout au long de la vie ». Alors qu'elles ont été conçues comme une obligation (de financement) pour les entreprises, au nom d'un droit des individus à se former, cette obligation s'est déplacée en direction des individus, leur droit est devenu un devoir et ce glissement s'est fait avec la notion de parcours. Face à ces politiques publiques, qui encouragent le développement des compétences, pour le maintien de « l'employabilité » tout au long de la vie, que se passe-t-il dans les entreprises ? Quels sont les usages managériaux de la formation ? Les entreprises, soumises à cette obligation de financement, ont tendance à transformer ce qui représente pour elles une contrainte juridique en opportunité économique. Donc, elles ne manquent pas de faire de la formation un levier, un instrument de gestion des ressources humaines. Je vous propose ici d'illustrer ces politiques de formation, avec le cas du secteur de l'hôtellerie-restauration, qui est un secteur intéressant, car, contrairement, à beaucoup d'autres, il souffre d'une instabilité de main-d'œuvre. Et la formation peut y être mobilisée comme instrument de rétention des salariés.

Commençons par le cadre général des politiques publiques.

Les politiques publiques de formation

Comment ces politiques publiques de formation ont-elles évolué depuis la Seconde Guerre mondiale ? Dès la Libération, la formation a été considérée comme un facteur de productivité, nécessaire à la reconstruction du pays. Les travaux de Michèle Tallard, notamment, montrent que ce consensus autour de la formation de la main-d'œuvre a été d'emblée traversé par deux visions contradictoires. D'un côté, il s'agissait de mettre la formation au service d'enjeux d'éducation permanente, pour encourager la formation à la citoyenneté – mais aussi placer la formation au service de parcours de promotion sociale. La formation devait servir des projets de développement citoyen, personnel, et de promotion sociale. Et simultanément, il était admis que la formation devait *aussi* servir à adapter la main-d'œuvre aux évolutions du travail et de l'emploi.

Cela s'est traduit par différentes lois : les lois de 1957 sur l'éducation ouvrière, de 1959 sur la promotion sociale, de 1966 sur l'orientation professionnelle qui mènera au congé-formation. Sachant qu'ici, la grande loi est celle de 1971 – la loi sur la formation professionnelle continue, dans le cadre de l'éducation permanente, qui instaure une obligation de financement pour les entreprises. Celles-ci ont toute liberté de décision sur l'utilisation de cette dépense, à condition toutefois de présenter leur plan de formation au comité d'entreprise. C'est la seule contrainte qui leur est adressée pour l'usage de cette dépense. Et cette loi de 1971 institue également le principe du congé individuel de formation (Cif) – considéré à l'époque comme une seconde chance pour les salariés n'ayant pas eu de parcours scolaire diplômant, ce qui était un moyen de leur offrir une perspective de promotion sociale.

Il s'agit donc là du contexte de base, qui s'est mis en place dans les années 1970. À partir des années 1980, une inflexion a eu lieu. Progressivement, la formation s'est transformée en obligation adressée aux individus. Et on a vu apparaître, Michèle Tallard le montre très bien, cette notion de parcours au cœur des politiques de formation continue. Tout d'abord, sous la forme d'une formation considérée comme un instrument de gestion des transitions professionnelles, à la fois pour l'accès à l'emploi des jeunes sortis de l'école sans qualification, mais aussi pour le retour à l'emploi des sala-

riés privés d'emploi à la suite de restructurations, de fermetures de site. Le tout avec un rôle accru des branches professionnelles dans la conception de dispositifs de formation, puis de certifications.

C'est ainsi que l'on est passé d'un droit à la qualification par le diplôme (ces parcours étaient avant tout destinés à mener à un diplôme censé favoriser l'insertion, notamment pour les jeunes), à un droit à la sécurisation du parcours professionnel *via* différents dispositifs et mesures : la loi sur la validation des acquis d'expérience (VAE) en 2002, le droit individuel à la formation (Dif) en 2003… Par la suite, ce n'est pas seulement aux salariés que se sont adressées ces politiques de formation mais également aux demandeurs d'emploi, avec la création d'un fonds spécifique en 2009. C'est ainsi qu'il a été possible de penser la « portabilité » du droit individuel à la formation dans une logique de parcours, avec dernièrement la création du compte personnel de formation (CPF), qui est censé prendre le relais du Dif.

Ces politiques publiques de formation, qui s'appuient sur la négociation collective, ont un enjeu de sécurisation des parcours au-delà de l'emploi, avec la montée en puissance de possibilités de certification des compétences acquises, pas seulement par l'Éducation nationale, mais aussi par les branches professionnelles (notamment avec les CQP [certificats de qualification professionnelle] qui ont été institués donc à la fin des années 0990).

Les usages de la formation en entreprise

Alors, il est intéressant de comparer ces évolutions des politiques publiques avec les usages qui sont faits de la formation en entreprise – parce qu'on voit bien que ces politiques publiques visent à encourager le développement de l'employabilité, dans l'entreprise mais aussi en dehors. Or, dans l'entreprise, la formation tend à être utilisée comme un instrument de GRH, et surtout un instrument d'adéquation homme-poste. Autrement dit, si les politiques publiques instituent des dispositifs visant à favoriser la mobilité dans l'emploi, la transférabilité des compétences – même si cette notion de transférabilité doit être appréhendée avec beaucoup de précautions, puisque ce n'est pas de transfert à l'identique qu'il s'agit, mais de mobilisation de ressources – la formation dans l'entreprise est véritablement investie comme moyen de renforcer l'identification des salariés à l'emploi et au poste.

Je vais illustrer mon propos par un exemple, dans l'hôtellerie-restauration (HCR), un secteur qui connaît des taux de rotation de la main-d'œuvre supérieurs à ceux que l'on rencontre globalement dans le reste de l'économie et qui présente trois types d'usage assez caractéristiques de la formation.

Tout d'abord, la formation est utilisée, et de manière explicite, comme un instrument de rétention de la main-d'œuvre. Je l'illustrerai avec l'exemple d'une chaîne de cafétérias (KFT). Je prendrai ensuite l'exemple d'une autre chaîne hôtelière que j'ai appelée AUTEL, qui a recours, cette fois, à la formation dans le cadre d'une politique qualité assez offensive. Enfin, j'évoquerai l'usage de la formation comme support d'une gestion de carrière.

Pour commencer, je prendrai l'exemple de KFT, une entreprise de 7 500 salariés, dont 87 % d'employés de restauration, seulement 8 % d'agents de maîtrise, et 5 % de cadres. Donc, une entreprise où les emplois d'exécution sont majoritaires, avec employés instables, non seulement en raison d'une grande part de contrats à durée déterminée mais également chez les employés en CDI, qui sont le plus souvent employés à temps partiel – comme ce que l'on rencontre dans la grande distribution, dans les chaînes de restauration – le temps partiel étant un instrument de gestion de la flexibilité du travail, en fonction des taux de fréquentation des magasins ou des restaurants.

Dans cette chaîne de cafétéria, les certifications de branche (CQP) sont utilisées comme des instruments de qualification d'une main-d'œuvre qui, au départ, ne l'est pas, ou très peu. Ces certifications permettent d'offrir des gratifications symboliques aux employés. Mais cet usage managérial de la formation encourage la certification de volumes importants d'employés de l'entreprise, ceci au point de heurter les exigences et la politique de certification de la branche. Pour comprendre ce hia-

tus, il faut resituer cette chaîne de cafétérias dans l'ensemble de la branche hôtellerie-restauration, qui réunit aussi bien des restaurateurs indépendants imprégnés du modèle artisanal que la restauration collective et des restaurants de chaîne (hors restauration rapide).

Les représentants de ces différents types de restauration au niveau de la CPNE[6] de la branche ont conçu les CQP selon une logique de métiers – de type cuisinier, commis, serveur, réceptionniste, etc., dans le but de favoriser la carrière ou la mobilité interentreprises des salariés du secteur. Le but est de les doter d'une qualification – et de rendre ce secteur de l'hôtellerie- restauration un peu plus attractif. Il s'agit, de fait, d'un secteur aux horaires décalés, qui a du mal à attirer de la main-d'œuvre, y compris à retenir les jeunes formés à ses métiers. D'où cette offre de formation à l'aide de CQP, destinée à des personnes qui sont en reconversion professionnelle, ceux qu'on appelle « les reconvertis ». On est ici dans une logique de métiers. Les personnes qui siègent dans les instances du FAFIH[7] et à la CPNE, celles qui tiennent les rênes de la conception des CQP, sont majoritairement des gens de métiers.

En revanche, la politique de KFT est une politique de certification, qui ne cherche pas, pour reprendre les termes des personnes du FAFIH, « à faire du sur-mesure », à former à dresser une table selon les canons de la gastronomie, ou à préparer des plats selon l'amour de l'art. Au contraire, chez KFT, les procédés culinaires relèvent de la préparation industrielle. Les menus sont standardisés, les plats sont préparés dans une cuisine centrale. Les restaurants sont des lieux d'écoulement de préparations culinaires ayant été fabriquées en amont. Dès lors, travailler en cuisine chez KFT, c'est découper des poches, les mettre au micro-ondes, faire frire des légumes, ou griller de la viande. Le savoir-faire requis pour la fabrication et le service est un savoir-faire qui intègre ces procédés industriels de restauration. On ne parle d'ailleurs pas de cuisine, mais de fabrication.

Différents CQP sont utilisés par KFT pour cette politique de certification. Le CQP, qui s'appelle « RECAP » (reconnaissance de l'aptitude à l'emploi), est un premier niveau de certification pour les personnes qui n'ont aucun diplôme. Il a connu un succès très important, auprès des cafétérias et, notamment de KFT, qui l'a massivement utilisé. D'autres CQP (CQP d'agent de restauration, d'adjoint de direction de restaurants) ont également connu une importante augmentation depuis le début des années 2000. Il y a là un levier pour la politique de gestion des ressources humaines de l'entreprise : chez KFT, on délivre de l'ordre de 250 CQP par an – à titre de comparaison, c'est dix fois plus que son principal concurrent, que j'ai appelé « REL ». Précisons que le principe du CQP implique la désignation du restaurant comme centre de formation. Chez KFT, chaque directeur de restaurant est considéré comme un tuteur. Et la formation s'effectue en situation de travail.

Cette consommation industrielle de CQP chez KFT a fini par attirer l'attention des membres des jurys de CQP, au niveau du FAFIH. Ces derniers voyaient d'un mauvais œil cette chaîne de cafétérias, qui revendiquait de délivrer des CQP sans se préoccuper de l'amour du métier requis par ailleurs. Mais, comme KFT occupe au sein du FAFIH une position assez importante par taille et sa contribution financière, ça a mené à un conflit qui a éclaté dans les années 2000 : en représailles, le FAFIH a retiré à KFT l'accréditation de ses restaurants en tant que centres de formation.

La réplique de KFT ne s'est pas fait attendre. L'entreprise a créé une autre CPNE (à côté de la CPNE industrie hôtelière) « restauration commerciale en libre-service » (RCLS), en 2010, pour pouvoir, au sein du FAFIH, proposer des CQP correspondant spécifiquement à ce type de restauration commerciale. KFT a enrôlé dans ce mouvement de sécession son principal concurrent et d'autres cafétérias du secteur. Depuis longtemps, KFT revendiquait la création au sein du FAFIH de CQP conçus moins en termes de métier que de pôle fonctionnel, afin d'adapter les compétences des salariés aux besoins de son organisation propre. Ce qui veut dire qu'il s'agit de développer des compétences sur le pôle « gril », sur le pôle « salle », sur le pôle « laverie », et non des compétences transférables de métiers. De plus, KFT revendiquait l'articulation de ces CQP avec la convention

[6] Commission Paritaire Nationale de l'Emploi.

[7] Fonds d'Assurance Formation de l'Industrie Hôtelière.

collective des cafétérias, de façon à proposer des petits avancements d'échelon pour le franchissement de chaque niveau de « qualification » à l'intérieur de la catégorie « employés ».

Ces nouveaux CQP sont calés sur la structure des CQP existants actuellement au niveau du FAFIH, mais ils sont sur-mesure, conçus selon une logique de polyvalence entre des pôles – sachant qu'un CQP requiert automatiquement la maîtrise de compétences associées à au moins deux pôles : pôle « réception caisse »-pôle « services », ou pôle « fabrication »-pôle « services ». Mais à chaque fois une polyvalence entre les différents pôles de l'organisation du travail est requise dans cette organisation.

Donc, là, on voit que les certifications de branche servent à reconnaître des compétences qui sont indexées aux organisations dans lesquelles elles se mettent en œuvre. Ce qui montre qu'avec des certifications censées former des professionnels pour mieux les retenir au niveau du secteur, les entreprises tendent à privatiser des certifications en revisitant leur contenu dans un objectif de rétention de leurs propres salariés pour réduire leur *turnover*. Et elles peuvent se le permettre quand elles sont en position dominante au niveau de la branche professionnelle, au sein de ces commissions paritaires en place autour de la formation.

Deuxième usage de la formation : la politique qualité. AUTEL en est un bon exemple. Il s'agit d'une autre chaîne hôtelière qui, à l'époque, faisait de l'hôtellerie et de la restauration – maintenant elle ne fait plus que de l'hébergement. Chez AUTEL, l'activité est largement sous l'emprise de la « norme » : cette chaîne a obtenu une certification ISO 9000 et les exigences de conformité aux normes de qualité issues de la certification sont particulièrement prégnantes dans l'activité de travail.

La chaîne a donc mis en place une évaluation de l'activité de travail – évaluation que j'appelle « organisationnelle », directement intégrée à l'activité. Précisons que l'évaluation du travail ne se limite pas à l'évaluation managériale, c'est-à-dire à une évaluation individuelle sous forme d'entretiens de bilan d'activité, etc., dont dépendent des avancements, des promotions, des primes, etc. A côté de ces évaluations individuelles, existent des « évaluations organisationnelles » qui se manifestent par des dispositifs de contrôle de la qualité du travail intégrés au travail lui-même. Donc, le contrôle des normes de qualité et des procédures à appliquer s'effectue dans le cours, et le fil de l'activité et les sanctions viennent de l'activité elle-même.

Comment ça se traduit-il ? C'est un dispositif qui prend des formes différentes selon les catégories d'employés concernés. Dans cette chaîne hôtelière, les employés de service sont directement placés au service du flux de clientèle. Contrairement à ce qui se passe dans l'hôtellerie-restauration traditionnelle qui fonctionne selon une logique de métiers, on demande ici aux salariés d'être polyvalents - un réceptionniste peut être amené à apprendre un second métier, en service ou en cuisine, s'il y a un restaurant attenant à l'hôtel. Il peut aussi être amené à apprendre un second métier dans les étages, en même temps qu'il exerce comme serveur aux heures de repas dans le restaurant. Ces employés sont donc censés intervenir sur le flux clients au moment où le flux a besoin d'eux et ils sont soumis à ces évaluations périodiques de leur activité placée sous l'emprise de la norme.

De fait, cette chaîne, comme beaucoup d'autres, offre des services industrialisés et son activité de restauration consiste, en cuisine, à gérer des flux de préparations culinaires préparées en amont dans des cuisines centrales. Elle a donc recours à de la « cinquième gamme » (préparations sous vide) dans les restaurants qui font moins de cinquante couverts, et pratique une « cuisine d'assemblage » de composants préparés en amont lorsque ses restaurants font plus de cinquante couverts…

Comment se traduisent les évaluations périodiques de l'activité ? Par des inventaires mensuels de toutes les fournitures et des préparations (sous-vide, surgelées, etc.). Il faut vérifier que tous les produits dans les frigos ne dépassent pas la date limite de consommation. Il faut aussi vérifier que le matériel utilisé est conforme aux exigences de la marque qui se renouvellent périodiquement. Et lors de l'inventaire, l'enjeu est d'obtenir un bon score, en l'occurrence, obtenir une bonne note, qui ne soit pas inférieure à 95 % de réussite (puisque c'est dans ces termes-là que la notation s'effectue). Ces évaluations sous forme d'inventaire sont à la fois une source de bureaucratisation

de l'activité (faire des inventaires tous les mois, c'est assez lourd à gérer) – et une source d'émulation dans le travail, elles sont vécues comme l'occasion de s'éprouver sous une forme ludique qui crée du collectif.

Parallèlement, existent les évaluations surprises, de type client mystère, qui sont assez connues. Un client arrive. Il commande un repas. Mais ce n'est pas un client comme les autres. À la fin, il montre sa carte et il veut aller vérifier à l'office dans les frigos ce qu'il a consommé. Il évalue également le service qui lui a été fait – en faisant remarquer au serveur que ce dernier, par exemple, ne lui a pas proposé l'apéritif, qu'il aurait dû le faire comme l'exige la marque pour laquelle il travaille. Donc, ces évaluations mettent une pression sur le collectif de salariés ; elles font peser sur eux, comme une épée de Damoclès, la menace d'une sanction qui va rejaillir sur l'ensemble du collectif – puisque de ces évaluations dépendent des primes collectives. Donc, ces évaluations ont pour effet de souder le collectif – car il s'agit de faire en sorte de prévenir les défauts, pour ne pas risquer d'en subir les conséquences. On observe une mobilisation intense autour de la prévention du risque de recevoir une lettre de réclamation. Le risque est d'autant plus fort qu'une des marques de cette chaîne d'hôtels a instauré le système du « contrat 15 », qui peut permettre au client de se faire rembourser sa chambre s'il n'obtient pas satisfaction à la suite d'un problème qu'il aurait rencontré dans les quinze minutes qui suivent la remise des clés. Les employés de réception doivent donc pouvoir se transformer en plombiers pour réparer une douche qui n'aurait pas d'eau chaude, être en mesure de proposer un « délogement », c'est-à-dire un changement de chambre si, par exemple, la télé ne marche pas dans la chambre qu'on a donnée au client, etc. Donc, parce que les lettres de réclamation sont intégrées à l'évaluation des établissements, la prévention des sources d'incidents avec les clients fait l'objet de la vigilance de tous. De fait, les salariés sont formés à faire face aux épreuves auxquelles les soumet l'activité : gérer un client insatisfait pour ne pas qu'il se fasse rembourser sa chambre, utiliser un logiciel permettant de sortir les scores d'inventaire mensuels, actualiser sa connaissance des exigences de la marque pour être en mesure de contribuer à la mise aux normes. La formation s'effectue au plus près de l'activité sous la forme de temps d'auto-formation ou de stages spécifiques.

À l'inverse, aux marges du flux, dans les étages, les exigences de qualité se traduisent par une intensification du travail sans politique de formation particulière. Le contrôle qualité se traduit pour les femmes de chambre par des tâches supplémentaires sans que leur soit accordé plus de temps pour faire le ménage. Par exemple, il faut régulièrement mettre les oreillers supplémentaires dans les chambres dans des sacs plastiques pour des raisons d'hygiène. Mais la question est de savoir qui va prendre en charge cette tâche de mise des oreillers sous plastique. Qui va s'occuper de la vérification des rideaux, des plinthes, etc. ? L'exigence qualité de la certification ISO 9000 se traduit pour elles par un renforcement des contrôles hiérarchiques et des sanctions (puisque là, chaque gouvernante a ses propres règles). Il y a des cas où, par exemple, si une tâche n'a pas été faite, ce sont des points en moins sur la prime à la fin du mois, pour des personnes qui sont payées au Smic horaire à temps partiel. Il y a donc, ici, un enjeu d'équité dans la répartition de ces charges supplémentaires, qui constitue une source de tensions parmi les femmes de chambre.

Donc, des dispositifs de formation peuvent se placer au service de politiques de qualité, mais tous les salariés n'en bénéficient pas. Cette chaîne AUTEL est particulièrement généreuse en matière de formation, puisqu'elle y consacre près de 4 % de sa masse salariale – ce qui est beaucoup pour le secteur. Donc, ces formations visent à préparer les employés à résoudre des problèmes, comme ceux qu'ils peuvent rencontrer avec des clients dans le cadre du « contrat 15 » – mais aussi à leur faire connaître la politique de la marque. L'évaluation de leurs connaissances dans ce domaine s'effectue notamment dans le cadre des entretiens individuels auxquels ils sont soumis. Ce qui veut dire que ces évaluations ne sont pas en prise avec le travail et l'activité au quotidien, elles sont même relativement déconnectées de l'activité. C'est ce qu'a découvert cette jeune réceptionniste, décontenancée par l'entretien d'évaluation au cours duquel on lui a demandé ce qu'il y avait dans une chambre et quel était le taux d'occupation de l'hôtel du mois dernier. Elle n'a pas su le dire. Et pourtant, c'était clair, elle le savait. Mais elle « n'avait pas révisé ». L'expression est assez intéres-

sante parce qu'elle montre bien que ces évaluations participent d'un processus de scolarisation des relations de travail, qui vise à favoriser l'accès à des promotions – mais sur des questions qui sont totalement déconnectées de l'activité réelle. Ces promesses de carrière ne s'adressent en réalité qu'aux plus diplômés des employés (ce dont on s'aperçoit quand on regarde le profil des bénéficiaires de promotions). Dans l'hôtellerie-restauration, les titulaires de bac+2 (BTS) ont le plus accès à l'encadrement, mais ils doivent pour cela se transformer en « entrepreneurs de la norme ». Il est attendu d'eux qu'ils jouent le rôle de relais prescriptifs auprès des employés.

Donc, on a finalement affaire à deux types de politiques de formation : l'une qui vise à attacher les employés à leur poste de travail, à les ancrer dans le respect des normes de qualité qui sont associées aux conditions de tenue des postes – et l'autre qui vise au contraire à détacher les salariés de leur poste de travail pour mieux les attacher à la politique de la marque dont ils doivent se faire le relais.

Pour conclure

Je voudrais juste revenir sur les paradoxes de ces politiques et pratiques de formation.

D'un côté, des politiques publiques cherchent à équiper les individus d'instruments leur permettant de se séparer de leurs postes de travail, pour faire valider des compétences susceptibles d'être reconnues en dehors de l'emploi qu'ils occupent, ou qu'ils ont occupé. De l'autre, des entreprises qui au contraire cherchent à fixer les salariés dans leur entreprise, dans leur organisation. Qu'il s'agisse de fixer l'employé à des postes de travail dans lesquels il doit être polyvalent, ou fixer des salariés appelés à évoluer au service d'une marque, on a bien affaire ici à des politiques de formation qui visent à ancrer les salariés dans l'entreprise.

Mais, dans tous les cas, même quand il s'agit d'attacher l'individu à l'entreprise ou à l'organisation, la formation est placée au service d'une exigence de prise de distance : le salarié doit apprendre à s'extraire de la gangue de son poste de travail pour aller là où le client effectivement l'appelle (injonction à la polyvalence) ou là où la marque l'appelle (injonction à devenir entrepreneur de la norme). C'est donc toujours dans la distance au rôle que l'expérience est appelée à se construire dans le cadre de ce qui s'apparente à une forme de scolarisation des apprentissages en milieu de travail.

Il semble donc que les politiques de formation tendent à équiper cette mise à distance du travail, pour une plus grande réflexivité sur l'activité, sans pour autant (et c'est sans doute là que se trouvent leurs limites) garantir la reconnaissance des compétences acquises à cette occasion. Cela peut alors nous amener à reformuler le diagnostic que Walter Benjamin nous proposait : c'est peut-être moins la valeur en soi de l'expérience qui tend à chuter, que les conditions de mise en valeur et de valorisation de cette expérience qui sont fragilisées.

Débat avec la salle

Jeanne Thébault (ergonome, post-doctorante au CEE) : merci beaucoup pour cet exposé, avec la présentation d'un panorama à la fois de l'évolution un peu historique concernant les politiques publiques, et puis aussi des exemples assez précis au sein des usages dans les entreprises. Et je pense que ça fait assez écho à la présentation introductive d'hier matin. Et c'est intéressant aussi de pouvoir voir comment c'est alimenté, et les usages qui en sont faits dans les entreprises.

Isabelle Flux (R&D EDF) : de fait, je voulais connaître le point de vue des salariés. Est-ce que ces formations sont perçues comme telles ? Est-ce qu'elles sont véritablement perçues comme un moyen de se préparer au travail, auquel ils vont « être occupés » ?

Sylvie Monchatre : alors ces formations, elles sont à la fois perçues comme une ressource face à une politique de la marque qui met les salariés en difficulté. Le « contrat 15 » peut créer effet d'aubaine auprès du client, la possibilité de se faire rembourser une chambre s'il n'est pas satisfait dans les quinze minutes, ça met une pression très forte sur les salariés. Donc là, ils sont tout à fait demandeurs de formation, pour être en mesure de répondre à tous les cas de figure, toutes les sources d'incident, et tout ce qu'il faut apprendre – pour peu que le technicien ne soit pas là, pour trouver une solution malgré tout pour débloquer la situation. Donc, il y a des formations qui sont accueillies comme une véritable ressource.

Et puis, il y a les formations qui sont perçues,… comme celles notamment qui visent à former ceux qui sont pressentis pour évoluer dans la hiérarchie des emplois, donc tous ceux qui ont déjà au moins le bac – c'est parmi ceux-là que la chaîne va investir. Et ceux-là peuvent être à la fois complètement mordus et enchantés d'avoir été élus par la marque pour bénéficier de ces formations, qui se déroulent dans des cadres assez prestigieux, dans « l'académie » de la chaîne. Ils peuvent donc considérer qu'il s'agit d'une marque de reconnaissance, qui peut tout à fait les satisfaire. En même temps, certains considèrent qu'il s'agit de poudre aux yeux, de discours promotionnels parfois comparés à des discours de « sectes » !

François Granier (université Paris-I) : j'interviens dans un diplôme de responsables d'ingénierie de formation. J'aurais deux petites questions à vous poser.

Vous avez souvent parlé des pouvoirs publics. Notamment dans la branche que vous avez privilégiée, est-ce que vous voyez une différence entre les politiques publiques nationales et les politiques publiques plutôt portées par les régions ? Est-ce que vous voyez des distinctions dans les orientations ?

Et puis j'aurais une petite question en termes un peu de comparaison, autour de ce que les Scandinaves appellent le « job rotation ». Est-ce que, dans la branche que vous avez plus particulièrement analysée, vous avez identifié des pratiques qui pourraient se référer à cette philosophie du « job rotation » ? La rotation des *jobs*.

Sylvie Monchatre : concernant le niveau national et le niveau régional… En fait, j'ai interrogé des gens du FAFIH au niveau national, et des gens d'une CPRE[8] en Alsace. Et il se trouve que la responsable de la CPRE Alsace fait aussi partie de la CPNE au niveau national. Donc, il y a une relative continuité entre les personnes qui composent ces instances. Et, dans la restauration, on rencontre ce tropisme très fort de la logique de métiers. La restauration est aux mains de gens de métier. Donc, les chaînes qui sont les plus contributrices, comme on en trouve aussi dans la restauration collective, cherchent à avoir la main sur le contenu des formations – mais ça ne se traduit pas toujours par des conflits ouverts, comme ce qui s'est passé avec KFT, qui a fait sécession, mais par des demandes au FAFIH de création de CQP spécifiques. Ainsi, par exemple, il y a un CQP de cui-

[8] Commission Paritaire Régionale de l'Emploi

sinier et un CQP de chef cuisinier. Le CQP de chef cuisinier est pour la restauration collective. La subtilité est juste dans l'intitulé. Sachant que les exigences ne sont pas les mêmes pour la cuisine dans la restauration collective et la cuisine dans la restauration traditionnelle. Donc, c'est comme ça qu'ils résolvent leurs différences d'exigence et d'attente, par rapport aux certifications. Mais, dans ce que j'ai pu voir, il n'y a pas trop de différences entre niveau national et régional.

Et concernant la « job rotation », je pense que ça renvoie à ces politiques de polyvalence, qu'ils appellent aussi de « polycompétences ». Chez KFT, ils ont tout un discours, toute une rhétorique autour de la polycompétence demandée à leurs salariés – puisque leur objectif est de faire tourner le restaurant avec le minimum de salariés. Donc, pour ce faire, il faut que, dans les temps morts, les salariés puissent passer de la fabrication au service en salle, ou à la caisse. Donc, effectivement, cette « job rotation » est pratiquée sous cette forme d'exigence de polycompétences, qui se traduit par ces CQP, qui d'ailleurs contiennent au moins la maîtrise de deux pôles dans le service.

François Granier : par rapport à ce qu'on a pu observer dans un certain nombre de pays de l'Europe de Nord, ce que vous décrivez c'est quand même une forme très dévoyée, il me semble, de l'esprit du « job rotation », qui est effectivement une valorisation de qualifications, avec échange de flux plutôt au niveau d'un bassin d'emploi dans la branche, mais dans un bassin d'emploi. Alors que là, il me semble que ce que vous décrivez très finement, c'est bien une fixation dans un but d'efficacité financière. Et c'est pour ça que ma question sur le pilotage de ces dispositifs, me paraît importante. C'est-à-dire : qui va réguler effectivement ce type de formation ? Avec quelles finalités ? Avec quel type d'évaluation ?

Sylvie Monchatre : Oui, la question se pose aussi pour l'articulation des dispositifs permettant la continuité de parcours à l'échelle d'un territoire. Ça, c'est une vraie question. Mais je ne l'ai pas du tout traitée, ni étudiée. Je ne peux donc pas vous répondre.

Corinne Gaudart (ergonome, Creapt/CEE) : je précise que je suis ergonome parce que j'ai des questions qui viseraient peut-être à soulever des malentendus entre disciplines. Est-ce que vous pourriez revenir sur ce que vous entendez par « qualification » et « compétence » ? Je ne sais pas si j'ai compris que vous superposiez l'un et l'autre, ou si vous en faisiez une distinction.

Et j'aimerais que vous reveniez aussi sur le dernier point du diaporama, et aussi sur cette notion d'expérience, et ce que vous entendez par ce terme dans le cadre de votre projet.

Sylvie Monchatre : alors la notion de qualification, je ne la considère pas, en tout cas dans l'exposé que j'ai fait ici, comme complètement opposée à la notion de compétence. La compétence, c'est la fille de la qualification, et la qualification, c'était une relation stabilisée sous forme de conventions, entre les exigences d'un poste de travail, les qualités d'un travailleur et un niveau de salaire. Donc, la qualification sous sa forme conventionnelle, c'est une manière de cristalliser les exigences d'un poste de travail, les formes de reconnaissance salariale associées à ce poste de travail, occupé par un salarié qui est censé détenir les qualités exigées par le poste.

La compétence et les usages sociaux de la compétence, qui ont pu être faits, visaient à détricoter ce système conventionnel, pour dissocier l'évaluation des compétences acquises par les salariés – face aux compétences requises dans les situations de travail. La logique « compétence » s'inscrit dans la filiation de cette logique de qualification, mais dans le cadre d'une décentralisation de la négociation collective, et du coup de la définition des exigences des postes de travail par les entreprises elles-mêmes. Donc la compétence, à l'arrivée, cela ne désigne rien d'autre que « ce qui convient » pour un poste de travail. Sachant que la définition de « ce qui convient », depuis la mise en place des grilles à critères classant et des « logiques compétences », est toujours plus entre les mains de l'entreprise, qui peut définir les critères qui vont servir à fixer les exigences attendues des salariés. Avec la logique de compétences, ce sont les entreprises qui disposent d'une latitude plus importante qu'auparavant, dans la manière à la fois de définir et de reconnaître la valeur de ces compétences acquises par les salariés, en fonction de leurs propres exigences.

Donc, la reconnaissance des compétences se trouve de fait fragilisée, puisque l'ancienneté, l'expérience acquise avec le temps ne garantit pas l'accès à une promotion, ou un avancement. Avec la logique de compétences, il y a une fragilisation de la reconnaissance de l'expérience acquise au fil du temps, dont l'ancienneté est l'indicateur principal. Donc, c'est bien de cette expérience-là, celle qui se construit avec le temps et la pratique, que je parle – et tous les enseignements et tous les apprentissages qu'elle a pu justement procurer aux salariés. Et la question est bien de savoir comment précisément à la fois cultiver et entretenir et valoriser cette expérience. Et c'est bien là à mon avis que le bât blesse. Et c'est quelque chose dont on voit les effets, notamment si on introduit une analyse en termes de genre. Ces emplois de services sont occupés majoritairement par des femmes. Et les femmes qui ont pu acquérir avec le temps des compétences, jusqu'à être capables de se substituer à l'adjoint d'une direction de restaurant, elles ont beau avoir ces compétences, elles ne seront jamais promues à un poste d'encadrement de premier niveau, parce que on va leur reprocher un manque de « disponibilité temporelle ». De fait, la condition requise pour obtenir un avancement, ce n'est pas seulement la compétence, c'est la disponibilité temporelle : être disponible pour faire des fermetures, ou travailler le week-end. Et, avec une exigence définie en ces termes-là, les grandes perdantes dans ce secteur, ce sont les femmes, mères de famille – qui ont beau avoir accumulé toutes les compétences requises dans les référentiels, elles stagnent à des niveaux, au mieux, d'employés experts.

Je ne sais pas si j'ai répondu à votre question.

Christine Savantré (syndicaliste UNSA) : vous avez beaucoup parlé des entreprises du côté employeur, des salariés. Et je vais essayer de faire un petit focus peut-être sur la place des partenaires sociaux, puisqu'on ne peut pas oublier quand même que, lorsque l'on parle de l'objet formation pour le coup, que ce soit sur l'élaboration même des formations ou des certifications, les partenaires sociaux sont présents aussi bien du côté employeur, que du côté salarié.

Mais mon propos ne sera pas là-dessus. J'aurais souhaité avoir votre avis : l'injonction vient surtout de l'entreprise. Or, l'année 2013 instaure le compte personnel de formation – et la loi du 5 mars reprend le CPF de l'année 2013. On attend les décrets, etc. Mais ce qui fait la différence par rapport à l'injonction « entreprise », le CPF normalement, c'est quand même bien le salarié, qui va devoir s'emparer de cet instrument. Nous verrons bien comment ça va se passer. Mais là, pour le coup, en plus cette loi du 5 mars met vraiment au cœur le salarié, qui va donc décider de son parcours de formation. Alors on peut le prendre des deux côtés. Soit il décide soit il a aussi la responsabilité. Nous, au sein de notre organisation, il y a une coresponsabilité – parce que, dans les exemples que vous nous citez, on a vraiment le sentiment que toute la responsabilité malgré tout repose uniquement sur le salarié. C'est-à-dire qu'à aucun moment… bien sûr, il y a l'injonction, mais il n'y a pas vraiment trop le choix pour le salarié. On le voit bien. On le sent bien. Donc, il est quelque part d'emblée déjà insécurisé, alors qu'il faut qu'il soit sécurisé. Enfin ça doit être assez pénible, je pense, pour ces salariés de ces entreprises, que vous nous avez citées.

Et donc, je voudrais avoir votre avis justement sur ce compte personnel de formation. Comment est-ce que vous voyez, d'un côté, ce compte personnel de formation, et comment est-ce que vous pensez que le salarié va pouvoir s'en emparer ? Puisqu'on sait aussi que les formations qui vont pouvoir être suivies, vont devoir être éligibles à ce CPF, négocié par les branches professionnelles. Donc là une fois de plus dans les branches professionnelles, il y a aussi les partenaires sociaux. Or, on sait bien que la loi du 5 mars, c'est ce que nous regrettons, une fois de plus pour le plan de formation au sein même des entreprises, il n'y a pas de négociation possible. Donc, entre le volet formation je dirais, la GPEC, et les formations éligibles qui vont être négociées par les branches, on voit bien que ce n'est pas la proximité. Et pour un salarié, il est important d'avoir quelqu'un. Alors, souvent dans les grosses entreprises, c'est au niveau des services RH que la proximité s'opère. Mais dans les petites entreprises, etc., j'imagine que (enfin j'espère que non) mais que tous ces nouveaux dispositifs même si on les défend, risquent d'échapper une fois de plus aux salariés qui en ont encore le plus besoin – puisqu'à chaque fois qu'on a instrumenté ou mis en place des outils malheu-

reusement, on a toujours arrosé où c'était déjà mouillé. Donc, j'aimerais avoir simplement votre avis là-dessus.

Sylvie Monchatre : sur ce sujet, je crois que les collègues du Céreq qui vont intervenir après moi auront sûrement des éléments de réponse plus complets que les miens.

Sur les usages de ce nouveau compte personnel de formation, on ne peut pas dire grand-chose, si ce n'est qu'il est tout de même dans la continuité du Dif. Et la difficulté à laquelle les salariés sont confrontés, pour l'activation de ce droit, c'est qu'il est tributaire de l'avis de l'employeur. Les usages qui sont faits de la formation par les employeurs, ont clairement pour enjeu d'accroître la productivité des salariés, leur efficacité, dans le travail qu'ils occupent ici et maintenant. C'est pour qu'ils deviennent mobiles mais dans le cadre de mobilités plus horizontales, qu'ils deviennent « poly-compétents » sur un pôle d'activité donné, davantage que dans une perspective d'évolution. Car les marchés internes ne fonctionnent pas toujours selon une logique de continuum, et souvent les fonctions d'encadrement sont alimentées par le recrutement de jeunes diplômés. La promotion interne fonctionne alors soit pour les jeunes diplômés qui ont débuté en dessous du niveau de qualification auquel ils étaient censés pouvoir prétendre, soit lorsqu'il est difficile d'attirer des diplômés, ce qui arrive dans certains bassins d'emploi. Mais, pour revenir à votre question, il est à craindre que l'activation de ce compte ne soit avant tout conditionnée par les attentes de l'entreprise plus que par celles du salarié. L'accès à des formations susceptibles de servir des projets professionnels qui ne sont pas directement en phase avec les priorités de l'entreprise peut alors être délicat. C'est tout ce que je peux en dire parce que je n'ai pas étudié cette question plus précisément.

Chapitre 5

CHANGEMENTS PROFESSIONNELS ET FORMATION DANS L'ENTREPRISE

Isabelle Marion, économiste, chargée d'études au département Formation et certification, Céreq

Marion Lambert, économiste, chargée d'études au département Formation et certification, Céreq

---

Isabelle Marion : Nous allons vous présenter les résultats d'un travail en cours. Nous travaillons dans le département « formation et certification » du Céreq, notamment à partir de données quantitatives issues d'enquêtes que le Céreq produit et exploite sur la formation continue en entreprise. Ces enquêtes contribuent et permettent largement d'expliquer les déterminants de l'accès à la formation du point de vue des salariés. Mais se pose, maintenant, la question de l'influence de la formation sur les parcours professionnels, car, à la différence du rôle joué par la formation initiale lors de l'insertion dans l'emploi, le rôle de la formation continue sur les parcours professionnels reste encore peu identifié. Nous pensons que c'est faute d'avoir pris en compte ces liens avec le travail et son organisation. L'objet de notre étude est d'identifier les liens entre la participation des salariés à la formation et les changements qu'ils connaissent dans leur activité professionnelle au sein de l'entreprise.

Comme le disait Sylvie Monchatre dans sa présentation, le rôle stratégique de l'entreprise en France, tant en matière de financement de la formation professionnelle continue que dans sa mise en œuvre, lorsqu'on regarde le poids des actions inscrites au plan de formation dans l'entreprise, est sans aucune mesure avec les autres dispositifs de formation continue. Environ cinq millions de salariés suivent au moins un court stage dans ce cadre-là. Alors, si l'individu, ses droits, son initiative sont très légitimement placés au centre des débats actuels autour de notions telles que la formation tout au long de la vie, ou la sécurisation des parcours professionnels, l'entreprise demeure le lieu privilégié d'observation où se noue la relation formation / emploi / travail. Relation qui participe de la professionnalisation des salariés, et donc de leur trajectoire ultérieure.

On va revenir un peu sur les résultats des travaux qui ont analysé l'impact de la formation continue sur les parcours. Ces travaux ont essentiellement porté sur le rendement individuel de la formation continue, tant dans le domaine de la carrière que de l'évolution salariale. Ces travaux ont montré qu'il ne ressortait pas de relations immédiates ou structurantes dans ce domaine. Et à titre d'illustration, les travaux de Goux et Maurin concluaient que : *la formation continue en entreprise n'a pas d'effet propre très important sur les salaires de ceux qui en bénéficient. En revanche, elle accroît de façon significative la stabilité des emplois de ceux qui en ont profité*. D'autres études ont aussi montré que l'investissement en formation était bien plus profitable aux entreprises qu'aux individus. C'est en effet elles qui en retiraient de façon significative un bénéfice.

Dans le cadre qui nous intéresse, on peut noter aussi quelques résultats empiriques sur les liens formation-changement dans l'entreprise, participation à la formation continue. Et des résultats tirés notamment de l'enquête FQP[9] de l'Insee. Ces résultats permettent d'entrevoir les effets bénéfiques du lien formation-mobilité *a fortiori* pour ceux qui ont le moins d'opportunités de se former et le moins d'opportunités d'évoluer dans l'entreprise.

---

[9] Formation Qualification Professionnelle.

On a pu noter une corrélation positive entre formation et changement professionnel dans l'entreprise. Et le résultat le plus intéressant est sans doute que les interactions entre la mobilité interne et la formation continue sont d'autant plus manifestes que les opportunités de changement et de formation sont rares. C'est-à-dire que, pour des salariés qui ont des diplômes peu élevés, qui occupent des postes dans l'entreprise dont le niveau de qualification est peu élevé, dans des secteurs qui cumulent de nombreux handicaps – forte proportion de salariés non diplômés, faiblesse du niveau de qualification, possibilité de promotion réduite et un accès à la formation faible –, dans ces secteurs, les entreprises semblent ancrer un lien plus étroit entre la formation et les changements de poste. La formation y est plus rare, mais réservée sûrement aux salariés destinés à être mobiles dans l'entreprise.

On a aussi des secteurs très formateurs pour lesquels les changements de postes et de fonctions sont très liés à la formation – comme par exemple le secteur de l'énergie ou le secteur financier. Mais, ce qui différencie ces deux types de secteurs, c'est que, dans un cas, le processus est ouvert à un nombre relativement important de salariés tandis que, dans l'autre, il s'adresse à une minorité.

Ces travaux se terminaient sur les hypothèses suivantes : des organisations de travail, qui favoriseraient les changements de poste, contribueraient à une plus grande diffusion des pratiques de formation continue, pour les catégories socioprofessionnelles les moins élevées ; et inversement, la diffusion de la formation continue permettrait d'ouvrir l'éventail des postes accessibles à ces catégories de salariés.

Mais, en fait, ce type d'enquête se heurte à une difficulté. Quand on interroge des salariés, il est difficile de caractériser les organisations du travail et les types d'activités propices à ces évolutions. L'étude que nous avons menée est issue de l'exploitation d'un dispositif d'enquêtes à partir duquel nous avons pu mettre en relation le salarié et son environnement, les contextes organisationnels et les caractéristiques individuelles.

Marion Lambert : je vais dire quelques mots au sujet de ce dispositif. Le dispositif d'enquêtes couplées DIFES2[10] interroge les entreprises et leurs salariés, sur le thème de la formation continue. C'est un outil innovant, qui en est déjà à sa deuxième édition, et qui est tout à fait approprié pour traiter de la question de l'impact du contexte de l'entreprise sur la participation des salariés à la formation. C'est un dispositif d'enquêtes couplées. C'est-à-dire qu'il est constitué de deux volets. Un volet « employeurs », composé d'un échantillon de 1 800 entreprises. Et un volet « salariés », qui interroge 6 100 salariés, présents en 2010 dans les entreprises qui ont été sélectionnées pour le volet « employeurs ».

Du côté « employeurs », c'est l'enquête CVTS4[11] qui a été mobilisée. C'est une enquête européenne, réalisée en France par le Céreq, qui décrit, dans sa version française, les pratiques de formation et l'organisation du travail des entreprises d'au moins 10 salariés du secteur privé. Cette enquête permet de fournir des indicateurs comparables au niveau européen. Et, dans sa version française, elle contribue grandement à l'évaluation des accords et des lois, sur la formation tout au long de la vie.

Du côté « salariés », le Céreq a réalisé une enquête *ad hoc*, sur un échantillon de 6 100 salariés présents dans les entreprises sélectionnées pour le volet « employeurs ».

De quelle information dispose-t-on du côté « salariés » ? Outre les informations classiques sur leur emploi, les salariés ont décrit de façon très précise leur activité de travail, par rapport à leur niveau d'autonomie, le contenu cognitif de leur activité, les modes d'organisation du travail et les contraintes pouvant agir sur leur rythme de travail. Et, suite à cette description, ont été recensés l'ensemble des changements qui ont pu modifier leur emploi ou leur travail.

---

[10] Dispositif d'Information sur la Formation Employeur-Salarié.

[11] Continuing vocational training survey.

Par ailleurs, les salariés ont décrit également les conditions du dialogue sur la formation – à savoir, la façon dont ils sont informés sur les possibilités de formation dans leur entreprise. Et, par ailleurs, aussi, les possibilités d'expression de leurs besoins en matière de formation.

Et bien sûr, ils ont décrit l'ensemble des formations qu'ils ont suivies : selon leur durée, leur organisation et les objectifs poursuivis – et aussi le lien qu'il pouvait y avoir entre un changement survenu dans le travail et le suivi d'une formation spécifique.

Quels sont les changements qui ont été repérés dans l'enquête ? :

- les changements de postes ou de fonctions ;
- les évolutions hiérarchiques ;
- les changements dans le contenu du travail (augmentation de la polyvalence, de l'autonomie, de la complexité des tâches ou l'introduction d'une nouvelle technique ou d'un nouveau produit) ;
- les changements de temps de travail, d'horaires, ou autres d'organisation du travail ;
- et les changements de contrats de rémunération.

Dans cet exposé, nous allons nous restreindre à l'examen des mobilités au sein de l'entreprise, à savoir les changements de postes ou de fonctions, et les évolutions hiérarchiques.

Tout l'intérêt de ce dispositif couplé est qu'il permet de croiser les points de vue des employeurs et des salariés sur la formation, et ainsi de contextualiser les réponses des salariés en fonction des types d'entreprises dans lesquelles ils travaillent (en termes de taille et de secteur, mais également en termes d'organisation du travail et des politiques de formation qui sont menées).

Juste un petit retour sur les travaux précédents.

Beaucoup de travaux ont déjà été réalisés à partir de DIFES, et portant notamment sur les inégalités d'accès à la formation – travaux qui ont montré que, lorsque l'entreprise mettait en place des outils pour informer ses salariés, cela favorisait certes la participation des salariés à la formation continue ; mais surtout la mise en place de supports (tel l'entretien professionnel entre le salarié et son employeur) favorisait la réduction des inégalités d'accès entre catégories professionnelles.

En nous situant sur l'autre versant, celui des effets et non de l'accès, nous allons vous présenter aujourd'hui les premiers résultats d'un travail en cours, qui examine la question du rôle de la formation sur les mobilités dans l'entreprise. Et on va tâcher de prendre en compte l'organisation du travail décrite par l'employeur et l'activité de travail décrite par le salarié.

Nous considérons ici comme mobiles dans leur entreprise les salariés qui ont déclaré avoir connu un changement de poste ou de fonction, ou une évolution de leur niveau hiérarchique. Et nous allons tenter de répondre à quatre questions.

- Quels sont les salariés qui connaissent des mobilités ?
- Existe-t-il des contextes d'entreprise plus favorables aux évolutions des salariés ?
- Quel est l'impact de la formation sur la survenue de ces mobilités ?
- Et le lien formation / mobilité est-il plus fort, pour certaines catégories de salariés, en fonction de l'activité de travail décrite, et selon aussi le type d'organisation du travail dans l'entreprise dans laquelle ils travaillent ?

Isabelle Marion : Pour caractériser l'environnement organisationnel dans lequel travaillent les salariés, c'est-à-dire pour mettre en évidence ce qui distingue les entreprises, on a réalisé une classification ascendante hiérarchique, prenant en compte les variables organisationnelles décrites dans le volet entreprises de DIFES.

On a utilisé des variables qu'on pensait propices aux coopérations entre salariés, comme par exemple le travail en équipe, ou la rotation des tâches. D'autres variables permettaient de voir si le contexte organisationnel était propice au développement des capacités d'apprentissage des salariés, comme la mise en place de nouveaux modes de fonctionnement, de nouvelles méthodes de travail, de nouveaux modes de relations externes, mais aussi la mise en place de procédures de résolution de problèmes. Ont aussi été introduites des variables permettant de mesurer le degré d'autonomie et d'initiative laissée aux salariés, comme la participation à la définition des méthodes de travail, des procédures ou la participation au contrôle des résultats.

Ensuite, on a regardé la façon dont les entreprises étaient outillées en matière de gestion de ressources humaines ou économiques, comme :

- la mise en place de normes de qualité précises ;
- la planification et la formalisation d'objectifs économiques qui peuvent être précisés soit individuellement aux salariés, ou soit collectivement ;
- mais aussi par exemple la mise en place d'entretiens professionnels, pour identifier les besoins de formation.

Grâce à cette classification, on a réussi à dégager deux contextes assez polaires d'entreprises.

Un premier, constitué de 36 % d'entre elles, où on observe des organisations en évolution et qui offrent des perspectives d'apprentissage importantes à leurs salariés. Ces organisations permettent en effet aux salariés de mieux connaître leurs activités réciproques, de créer des liens entre les différents postes de travail – en un mot, d'élargir l'éventail des apprentissages possibles. Ce type d'organisation de travail repose sur la mise en place d'équipes ou de groupes de travail. Travail où le degré d'autonomie des salariés est très important et qui doit répondre à des objectifs planifiés et formalisés individuellement ou collectivement. Les apprentissages sont favorisés par la mise en place de procédures de résolution de problèmes. Et ils passent aussi par des changements de modes de fonctionnement, la mise en place de nouvelles méthodes de travail, ou de modes de relations externes. Ces entreprises sont plus outillées en matière RH, comme la mise en place d'entretiens professionnels formalisés, où sont abordés les besoins de formation et le déroulement de la carrière. Et ces entreprises conçoivent notamment la formation comme ouvrant des perspectives d'évolution professionnelle.

En résumé, ce sont des entreprises où sont suscitées l'autonomie, la prise d'initiative et où les capacités de coopération entre salariés sont développées pour s'adapter au changement. Elles ont en effet plus qu'en moyenne été confrontées à une restructuration récente. Alors par ces pratiques, elles se rapprochent de ce qui est caractérisé parfois comme *organisations apprenantes* (et c'est le terme que nous utiliserons par la suite dans l'exposé). Ce sont plutôt de grandes entreprises. Mais on retrouve ce type de configuration quelle que soit la taille. Pour les plus petites, elles appartiennent plus souvent à un groupe ou à un réseau d'enseigne. Et le taux d'encadrement y est particulièrement élevé. Sont surreprésentées dans ce type d'entreprise, les entreprises du commerce, de la réparation automobile, des activités mobilières et financières – mais aussi, on y retrouve les industries chimiques et extractives, et les entreprises du secteur de l'énergie.

A contrario, on a des entreprises qui évoluent dans un environnement peu favorable à la diffusion des savoirs. Ce sont des organisations très peu outillées dans le domaine RH et où les perspectives d'apprentissage et d'évolution sont bien moindres que dans les entreprises du groupe précédent. Parmi celles-ci, on distingue une partie des entreprises où la formation présente a pour but assez largement l'adaptation aux postes de travail. Les toutes petites entreprises y sont surreprésentées, et notamment le secteur de la construction. On a d'autres entreprises dans ce groupe-là, où la formation est avant tout de nature réglementaire – et là, ce sont les entreprises du transport qui sont surreprésentées.

Au-delà de l'organisation décrite par l'employeur, comme Marion l'expliquait, on a un dispositif couplé qui nous permet d'avoir le point de vue des individus et la description de leur activité de travail. Et on a essayé, grâce au volet « salariés », de repérer les différentes formes d'activités que les salariés décrivaient dans l'enquête. Il s'agit de voir dans quelle mesure ces activités sont susceptibles de produire des apprentissages individuels informels, qui peuvent être engendrés par l'exercice même du métier – en faisant l'hypothèse que, travailler au sein d'un collectif, peut être formateur, en considérant que la transmission des savoirs s'en trouve facilitée. Par exemple, travailler en équipe ou avoir une activité qui nécessite la rotation sur postes. On peut penser ainsi que l'expérience et les compétences acquises peuvent être mobilisées dans d'autres contextes. Cela peut être le cas quand il s'agit de faire face à des problèmes imprévus, ou de se conformer à des normes ou à une réglementation nouvelle.

On a également introduit dans cette classification des variables permettant de mesurer le degré d'autonomie des salariés, comme la possibilité de pouvoir décider ou modifier les méthodes et le rythme de son travail, ou l'ordre des tâches qu'on effectue, et aussi le fait de pouvoir prendre des décisions. Les contraintes en termes de rythme de travail ont aussi été introduites dans l'analyse, comme par exemple des contraintes émanant de la demande directe de personnes, du contrôle direct du supérieur, de normes quantitatives, ou de la vitesse automatique d'une machine ou d'un produit.

Cette typologie nous a permis de regrouper les activités des salariés en cinq grandes classes.

Tout d'abord, des activités où les apprentissages individuels sont importants. Ce sont des activités qui offrent une forte autonomie, qui ouvrent des perspectives d'apprentissage grâce à un élargissement des tâches, des relations interindividuelles importantes. Le degré de responsabilisation et de participation à la vie de l'entreprise est développé. Et il y a une absence de contraintes, excepté celle liée à la clientèle, ou aux fournisseurs. Ces activités sont plutôt exercées par des ingénieurs et cadres techniques d'entreprise, des techniciens agents de maîtrise ou des commerciaux.

Une deuxième classe de salariés est elle aussi marquée par des activités où les apprentissages sont importants. Cette classe est constituée de salariés ayant une activité décrite comme permettant d'apprendre des choses nouvelles, notamment au travers de la résolution de problèmes imprévus. La rotation des postes est importante même si elle s'effectue dans le cadre de l'exécution de tâches répétitives. On a un poids hiérarchique important, qui laisse néanmoins aux salariés une certaine autonomie procédurale. Dans cette classe de salariés, on retrouve surreprésentés des contremaîtres, des agents de maîtrise et des ouvriers qualifiés de l'industrie.

On trouve ensuite une troisième classe, où les activités montrent que les apprentissages individuels sont plutôt restreints. L'autonomie des salariés est importante. Ce sont des activités qui ouvrent néanmoins des perspectives en termes d'apprentissage. Et là, ce sont des ingénieurs, cadres, professions scientifiques et des activités plutôt à caractère administratif.

Par contre, on a deux dernières classes de salariés, où les activités et les apprentissages individuels sont très faibles, où il y a peu d'autonomie et des tâches répétitives. On retrouve là du travail encadré par des normes et des procédures à suivre. Comme cela était le cas du côté « entreprises », on retrouve ici beaucoup de professions réglementées comme les chauffeurs, les manutentionnaires, mais on a aussi beaucoup d'ouvriers qualifiés de l'artisanat.

Enfin, une dernière classe, où l'autonomie est très faible – le travail en équipe ou le développement professionnel grâce à des tâches diverses que peuvent effectuer les salariés n'est pas présent du tout. Il y a peu de contraintes sur le rythme de travail. Et, là, on est plutôt sur des salariés occupant des postes d'employés administratifs ou de commerce, des ouvriers peu qualifiés de l'artisanat et de l'industrie.

Activités de travail et organisations

%	Le salarié travaille dans une organisation apprenante		Ensemble des entreprises
	oui	non	
Classe 1	40	35	38
Classe 2	18	18	18
Classe 3	10	13	11
Classe 4	22	22	22
Classe 5	10	12	11
Ensemble	100	100	100

CREAPT – 26, 27, 28 mai 2014

Céreq

On peut voir, grâce à ce tableau, tout l'intérêt de croiser à la fois, la dimension organisationnelle décrite par l'entreprise et l'activité décrite par les salariés – parce que, comme on peut le constater, qu'on appartienne à une organisation apprenante ou non, les différentes classes de salariés se répartissent à peu près équitablement entre ces deux types d'organisation.

Marion Lambert : nous allons à présent regarder quels sont les salariés qui connaissent des mobilités dans l'entreprise et nous demander plus précisément dans quelle mesure le contexte organisationnel de l'entreprise – tel que nous l'avons décrit et comme Isabelle l'a présenté – et l'activité de travail influencent leurs chances d'être mobiles.

Pour cela, nous avons modélisé la probabilité de connaître un changement de poste ou de fonction, et la probabilité de connaître une évolution hiérarchique au cours d'une année. Nous avons regardé, toutes choses égales par ailleurs, l'effet de l'âge, de l'ancienneté, du sexe, du contrat de travail et du temps de travail sur cette probabilité. Et nous avons introduit dans nos modèles les types d'activités de travail issus de notre typologie (des activités de travail de salariés) et également le fait de travailler dans une organisation apprenante ou non.

Les principaux résultats

En moyenne 15 % des salariés ont déclaré avoir changé de poste ou de fonction, au cours d'une année. Ont plus de chances de connaître ce type de mobilité, les jeunes, puisque la probabilité est multipliée par 1,4 pour les 15-29 ans et 1,3 pour les 30-39 ans. Et plus de chances également pour les salariés des classes 2 et 4, dont les chances sont multipliées respectivement par 1,7, et 1,4.

	Effet sur la probabilité de changer de poste ou fonction (DIFES2-Logit)
L'âge	
15-29 ans	x 1,4
30-39 ans	x 1,3
40-49 ans	référence
50 et plus	x 0,7
Etre une femme	ns
Travailler à temps complet	x 1,7
L'ancienneté dans l'entreprise	
0 à 2 ans	x 0,6
2 à 5 ans	ns
5 à 10 ans	référence
10 à 20 ans	ns
20 à 30 ans	ns
30 ans et plus	x 0,7
L'activité de travail	
Classe 1	ns
Classe 2	x 1,7
Classe 3	ns
Classe 4	x 1,4
Classe 5	référence
Travailler dans une organisation apprenante	ns
Nombre d'observations	*6 058*

Par contre, les salariés les plus récents dans l'entreprise sont ceux qui ont le moins de chances de connaître un changement de poste ou de fonction, puisque la probabilité diminue : elle est multipliée par 0,6. Et enfin, travailler dans une entreprise ayant les caractéristiques d'une organisation apprenante ne semble pas influer sur les chances de connaître ce type de mobilité.

Ainsi, les salariés, qui exercent une activité qui favorise les apprentissages et les échanges dans le travail, ont plus de chances de changer de poste ou de fonction. Ces activités peuvent être soumises à de fortes contraintes sur le rythme de travail – c'était le cas des salariés de la classe 2 décrite plus haut – ou à de fortes contraintes de type réglementaire et laisser une faible autonomie aux salariés – c'était le cas des professions réglementées de la classe 4.

Regardons maintenant du côté des évolutions hiérarchiques. Au cours d'une année, 14 % des salariés ont déclaré avoir connu ce type de mobilité. Je rappelle : tous secteurs et toutes tailles d'entreprises confondus. Ces mobilités ont plus de chances de se produire avant 40 ans. La probabilité est multipliée par 1,4 pour les 15-29 ans, et 1,3 pour les 30-39 ans. Et là, on voit un effet du

contexte, puisqu'au sein d'entreprises ayant les caractéristiques d'une organisation apprenante les chances sont ici multipliées par 1,3.

	Effet sur la probabilité connaître une évolution hiérarchique (DIFES2-Logit)
L'âge	
15-29 ans	x 1,4
30-39 ans	x 1,3
40-49 ans	référence
50 et plus	ns
Etre une femme	x 0,7
Travailler à temps complet	x 1,7
L'ancienneté dans l'entreprise	
0 à 2 ans	ns
2 à 5 ans	ns
5 à 10 ans	référence
10 à 20 ans	ns
20 à 30 ans	ns
30 ans et plus	ns
L'activité de travail	
Classe 1	x 1,7
Classe 2	x 2
Classe 3	ns
Classe 4	x 1,5
Classe 5	Référence
Travailler dans une organisation apprenante	x 1,3
Nombre d'observations	*6 058*

Il faut noter que l'ancienneté ne semble pas avoir d'incidence, toutes choses égales par ailleurs, sur les évolutions hiérarchiques. Par contre, les perspectives d'évolution hiérarchique sont moindres pour les femmes – la probabilité est diminuée, puisqu'elle est multipliée par 0,7. Et on s'aperçoit, ici, que les classes 3 et 5 de salariés ont toutes moins de chances d'évoluer.

Ce qu'on peut dire, c'est que les chances d'avoir une évolution du niveau hiérarchique sont moindres pour des salariés qui ont décrit leur travail comme étant moins favorable aux apprentissages, avec moins de diversification des tâches, moins de possibilités d'échanges entre collègues – parfois même un manque d'autonomie. Il s'agit plutôt d'activités à caractère administratif. Et peu importe le niveau de qualification, d'ailleurs. On retrouve aussi bien des employés que des cadres. Je parle ici de la classe 3. Et sont concernés également des ouvriers non qualifiés de l'artisanat et de l'industrie, qui sont présents dans la classe 5.

Maintenant, on va s'interroger sur le rôle joué par la formation sur ces mobilités.

Nous allons regarder cette question du lien entre formation et changement, en considérant toutes les formations que le salarié a déclaré avoir suivies au cours d'une année. En fait, la question pour nous était de savoir si les salariés, qui suivent des formations en général, ont plus de chances de connaître une mobilité au sein de l'entreprise.

Pour mesurer l'impact du passage par la formation sur le fait de connaître une mobilité, il a fallu prendre en compte dans nos modèles le fait que ces deux phénomènes sont supposés interdépendants. On suppose en effet qu'il existe des caractéristiques qui expliquent que les salariés se forment. Mais que ces mêmes caractéristiques peuvent également jouer sur leurs chances de connaître un changement. On appelle ça le phénomène d'endogénéité. Et donc, il faut tenir compte de ces caractéristiques afin de mesurer l'impact propre de la formation sur les mobilités. Je ne vais pas m'attarder sur la méthode, je précise juste que nous avons mis en œuvre, pour la suite, des modèles qui permettent de corriger ce biais d'endogénéité.

Nous allons maintenant regarder quel rôle joue la formation sur les possibilités de changer de poste ou de fonction. Je précise que nous avons estimé l'impact de la formation par contexte d'entreprise, afin de savoir si ce rôle était le même selon que les salariés travaillent dans une organisation apprenante ou non.

Effet sur la probabilité de changer de poste ou de fonction		
	Le salarié travaille dans une organisation apprenante	
	OUI	NON
Avoir suivi au moins une formation	ns	x 2,6

Effet sur la probabilité de changer de poste/fonction sachant qu'on s'est formé		
L'activité de travail		
Classe 1	ns	ns
Classe 2	ns	x 2
Classe 3	ns	ns
Classe 4	ns	ns
Classe 5	référence	référence
Nombre d'observations (DIFES2 – Probit Bivarié)	3 900	2 158

Alors que peut-on observer ?

Tout d'abord, le fait de suivre des formations ne semble pas avoir d'impact dans les organisations dites « apprenantes » pour ce type de mobilité. Alors que le passage par la formation est déterminant pour des salariés qui travaillent dans des entreprises ouvrant moins d'espace de coopération entre collègues, moins d'échanges, et où le travail est plus cloisonné. Dans ces entreprises, la probabilité de connaître un changement de poste ou de fonction est multipliée par 2,6 lorsque le salarié s'est formé.

Et le rôle de la formation est d'autant plus fort, le lien formation-mobilité est d'autant plus fort, dans ces contextes, pour des salariés dont l'activité de travail est certes favorable aux échanges, et aux apprentissages, mais également marquée par des contraintes et une autonomie assez moyenne. Il s'agit notamment de postes peu qualifiés dans l'industrie, puisque les salariés de la classe 2 voient leurs chances doubler, lorsqu'ils se sont formés, de changer de poste ou de fonction.

La formation est efficace au sens où elle joue positivement sur les mobilités, lorsqu'elle est associée à des activités permettant des apprentissages individuels et informels. Et elle l'est aussi dans des organisations laissant peu de place à la transmission des savoirs, comme si elle suppléait les dispositifs organisationnels destinés à faciliter les échanges et les synergies entre collègues.

Regardons maintenant le cas des évolutions hiérarchiques.

Comme précédemment, nous avons estimé l'impact de la formation par contexte d'entreprise.

Effet sur la probabilité de connaître une évolution hiérarchique		
	Le salarié travaille dans une organisation apprenante	
	OUI	NON
Avoir suivi au moins une formation	x 1,9	x 2,3

Effet sur la probabilité d'évoluer hiérarchiquement sachant qu'on s'est formé		
L'activité de travail		
Classe 1	x 1,3	x 1,7
Classe 2	x 1,6	x 1,8
Classe 3	ns	ns
Classe 4	ns	ns
Classe 5	référence	référence
Nombre d'observations (DIFES2 – Probit Bivarié)	3 900	2 158

On observe ici que le fait de suivre une ou plusieurs formations, favorise ce type de mobilité, quel que soit le contexte.

Mais comme précédemment, le lien semble plus fort dans les contextes organisationnels qui ouvrent le moins de perspectives d'évolution. La probabilité est multipliée par 2,3, contre 1,9 dans les organisations dites « apprenantes ».

Et on observe enfin que le lien entre formation et mobilité hiérarchique est plus important pour des salariés dont l'activité favorise des apprentissages et des échanges – et qui est soit marqué par une forte autonomie et moins de contraintes sur le rythme de travail (les salariés de la classe 1), soit marqué par un travail plus contraint et des postes moins qualifiés (et salariés de la classe 2).

Pour conclure, ce qu'on peut dire c'est que le lien formation-mobilité est d'autant plus fort que les salariés exercent une activité qui favorise les apprentissages individuels. Il apparaît que la formation, pour être efficace, doit se combiner aux apprentissages informels. Et de plus, la formation joue

un rôle d'autant plus important dans les mobilités que le contexte ouvre moins de perspectives d'évolution et que le dispositif organisationnel ne favorise pas les interactions entre salariés.

Enfin même si les mobilités sont plus fréquentes pour des activités réglementées, la formation n'ouvre pas plus de perspectives d'évolution pour ces salariés.

Avant d'étudier le lien formation-mobilité, il importe donc de prendre en compte la nature des formations – c'est ce qu'on projette de faire pour la suite de notre travail.

Juste pour finir, je voudrais vous signaler que le Céreq vient de publier un ouvrage, présentant des repères sur les pratiques de formation des employeurs et des salariés, qui utilise les enquêtes du Céreq, et notamment l'enquête DIFES que nous avons utilisée. Cet ouvrage est en accès libre sur le site du Céreq (http://www.cereq.fr/publications/Ouvrages/Quand-la-formation-continue-Reperes-sur-les-pratiques-de-formation-des-employeurs-et-salaries).

Je vous remercie.

Débat avec la salle

François Bizais (OPCA des salariés de l'agriculture et des services à l'agriculture) : dans ce que vous présentez, si j'ai bien compris, vous dites que la mobilité des postes, ou la mobilité hiérarchique, est en lien avec la formation. Je me demande si ce n'est pas la formation qui est une condition imposée pour l'évolution – à savoir que ça pourrait être un *deal* entre un supérieur hiérarchique et son collaborateur, quel que soit le niveau auquel on se place, qui dirait que ce salarié a un potentiel, ou il est promis à un poste… Et on va lui imposer la formation pour pouvoir accéder à ce nouveau poste ou à ce nouveau niveau hiérarchique.

Isabelle Marion : en fait, ce qu'on étudie là, c'est avoir participé à une formation en général au cours de l'année et avoir connu un changement de poste au cours de l'année. Donc, on ne regarde pas vraiment la formation spécifique qui serait associée spécifiquement à un changement. Mais, dans ce que vous dites, ça serait un peu ce qu'on avait dit en introduction, c'était que, parfois, la formation est réservée aux salariés qu'on destine à être mobiles dans l'entreprise. Enfin, on choisit les salariés qu'on veut faire bouger, qu'on veut faire changer de poste, ou de fonction, et on les forme à cet effet.

François Bizais : oui. Mais c'était le lien de causalité qui m'intéressait. Est-ce que la formation est un atout pour accéder, et de l'initiative du salarié qui dit : « moi, je veux me former pour accéder à… » ? Et il s'avère qu'il accède. Ou est-ce que c'est parce que l'organisation de l'entreprise prévoit que le salarié va évoluer de poste ou de niveau hiérarchique, et qu'on lui impose les formations qui vont bien avec ?

Isabelle Marion : alors, là, ce dont on parle, c'est quand même des formations à l'initiative de l'entreprise, qui sont prises en compte.

François Bizais : qu'est-ce que vous avez caractérisé ? C'est des formations de type Cif, Dif ?

Isabelle Marion : on pourrait regarder si les formations sont plus à l'initiative de l'entreprise ou du salarié, quand le lien est fort entre formation et changement.

François Bizais : voilà. Parce que, si on parle du congé individuel de formation ou du droit individuel à la formation plutôt lié à l'initiative du salarié, ou si c'est le plan de formation ou les contrats de professionnalisation, pour les salariés les plus jeunes, qui sont plutôt à l'initiative de l'entreprise, on va dire…

Isabelle Marion : alors, les contrats de professionnalisation ne sont pas dans l'enquête. Et le Dif représente une très faible partie des formations. Donc, je pense que c'est plutôt des formations qui sont dans le cadre du plan de formation de l'entreprise.

François Bizais : le Cif n'est pas compris ?

Isabelle Marion : si, mais je pense que ça ne représente pas… par rapport au plan de formation justement…

François Bizais : certes, c'est limité quantitativement mais, ça fait quand même quelques individus quand même.

Isabelle Marion : on ne sait pas. Il faudrait regarder la nature des formations plus précisément et savoir si elles sont à l'initiative du salarié ou de l'entreprise.

François Bizais : est-ce que vous avez des catégories… C'était pour aller dans la même logique, des typologies de formations qui sont dominantes et qui contribuent à l'accès à la mobilité, plutôt de formation de type encadrement, ou formation qualité, ou formation technique pure ?

Marion Lambert : dans l'enquête, on ne peut pas distinguer les spécialités de formation.

Serge Volkoff (Creapt/CEE) : j'apprécie vraiment bien votre communication et les conclusions, y compris… vous avez indiqué que c'est un travail en cours… Mais enfin, je trouve qu'il y a beaucoup de choses vraiment intéressantes dedans. Et j'aurais bien voulu vous demander de revenir un peu sur la cuisine préparatoire à cette affaire-là.

Je suis assez impressionné par le fait que vous allez tout droit à deux classifications ascendantes. Personnellement, je suis plutôt convaincu par le fait que vous ayez fait ça. Mais ça vaut le coup que vous nous expliquiez. C'est-à-dire qu'en fait c'est une option sur une lecture des déterminants du lien formation-mobilité, en termes de configuration, ou quelque chose comme ça. Donc, qu'est-ce qui fait que, y compris aujourd'hui, vous passez carrément par-dessus l'idée même de faire des tableaux croisés ? Et encore une fois, ce n'est pas une critique. Moi, je trouve plutôt bien que vous ayez fait comme ça. Enfin, vous l'avez probablement fait, je suppose, des tris tout bêtes croisés, telle ou telle variable que vous allez mettre dans vos qualifications et le phénomène que vous analysez… Mais là vous allez tout droit à la classification.

Ensuite, qu'est-ce qui vous a amenées à en avoir deux, très simples, et à vous en tenir là, du côté des profils d'entreprise, et leur donner des noms, les baptiser vraiment, oser les baptiser les « apprenantes », et les « moins apprenantes » – et puis, du côté des salariés, une classification en un peu plus de postes, qui vous a paru plus légitime. Mais, en revanche, en les caractérisant un peu, mais pas au point d'aller leur mettre un adjectif à chacune – pour l'instant, vous les avez appelées 1, 2, 3, 4, 5, jusqu'au bout en nous rappelant un peu leurs caractéristiques. Voilà. Nous réexpliquer y compris dans la manière dont vous avez choisi aussi les variables que vous avez intégrées dans la définition de votre classification. Merci.

Marion Lambert : en fait, le dispositif d'enquêtes dont on dispose permet difficilement de faire des tris croisés, enfin de donner des taux de salariés appartenant à tel ou tel type d'entreprise – enfin, de chiffrer en fait.

Isabelle Marion : tout d'abord, ça part d'une étude qu'on avait faite à partir de « Formation Qualification Professionnelle » de l'Insee (qui est une enquête auprès d'individus). Cette étude montrait que forcément il devait y avoir quelque chose qui se jouait autour de l'organisation du travail, à la fois au niveau de l'entreprise et au niveau des salariés. Mais ces enquêtes ne permettent pas de connaître les caractéristiques de ces organisations. Donc, dans le dispositif DIFES que le Céreq a développé, on a essayé d'avoir des questions qui permettaient de mieux comprendre l'organisation des entreprises. Mais c'est quand même un dispositif qui porte sur 1 800 entreprises. Et c'est difficile de faire des tris à plat. Enfin, on ne peut pas présenter des tris à plat. Il faut forcément modéliser. C'est une raison. Enfin, la logique était que nous voulions travailler aussi dans une optique configurationnelle.

Serge Volkoff : donc, en fait, je suis en train de vous faire plein de compliments sur votre méthodologie et ce que vous me répondez, c'est qu'on a été obligées de faire comme ça… C'est ça que je comprends. Assumez un peu, quand même !...

Isabelle Marion : non, mais… C'est-à-dire que le problème des tris croisés dans ce type d'enquête, c'est que forcément… Enfin, je veux dire, à un moment donné, on a l'effet d'une dimension, mais il faut prendre en compte… Enfin, on voit bien qu'il y a des effets après qui sont dans d'autres variables, dans d'autres… Donc un dispositif comme celui-ci, il faut faire vraiment attention, à si on fait juste un tri croisé, à dire : « ah bah là, ça augmente, c'est plus fort ». Mais, en fait, il y a plein de paramètres qui vont rentrer en compte, et qu'on ne maîtrise pas juste dans les tris croisés. Et on risque de conclure à des choses… De faire des erreurs. Tandis que l'intérêt d'un modèle, c'est quand même de faire du « toutes choses égales par ailleurs ». Mais je crois que votre question, c'était plus sur les typologies. Ah non, c'était sur les modèles ? Il me semble que c'était plus sur les typologies…

Serge Volkoff : enfin, j'étais d'accord avec le fait que vous soyez allées à un système de classification ascendante, etc. Mais je vous demandais juste de décrire un peu mieux la méthode elle-même,

donc les raisons pour lesquelles vous l'avez fait, qui relèvent à la fois, d'un côté, d'une obligation compte tenu de la puissance statistique de votre échantillon, etc. et puis ce que tu viens de dire sur : quand on part sur une variable, on se laisse embarquer. Ça, je suis vraiment convaincu, surtout sur un phénomène comme celui-là. Donc, je suis vraiment d'accord avec ça. Après, ma question était : à l'intérieur de cette cuisine-là, est-ce que vous pouvez nous raconter un petit peu mieux les casseroles ? C'est-à-dire : comment vous avez été amenées à faire un découpage d'entreprise en deux catégories, que vous avez baptisées « apprenantes » « non apprenantes » ? Et comment vous avez été amenées du côté des activités de travail à cinq catégories, que pour l'instant vous désignez juste par des numéros ? Parce qu'on peut toujours choisir à quel endroit on coupe dans une classification. Et aussi en fonction de quoi, vous avez mis une liste de variables ou pas mis certaines autres dans les préparatifs de cette classification ?

Isabelle Marion : alors, je commence par la dernière question, sur les listes de variables que nous avons mises dans ces classifications. En fait, les variables, on les avait réfléchies avant de construire le questionnaire. En fait, c'est des variables qu'on avait déjà travaillées et, de toute façon, il n'y en a pas d'autres dans le dispositif, pour décrire l'organisation du travail ou les activités des salariés.

Concernant la typologie entreprise, et la raison pour laquelle on a séparé en deux classes, c'est que.. ces typologies avaient été découpées en quatre classes, mais on voyait bien que les deux premières étaient très proches. Ce qui les distinguait essentiellement, c'était que les objectifs économiques étaient une fois précisés individuellement aux salariés, et que, dans l'autre cas, ils étaient précisés collectivement. Mais, quand on a fait tous nos traitements, on voyait que ça n'avait aucune incidence sur les résultats des modèles par la suite. Et pareil, pour les deux autres classes d'entreprise qui étaient seulement différenciées par le fait que, d'un côté, on avait des formations plutôt poste de travail et, de l'autre, des formations réglementaires. Mais ça non plus, ça ne permettait pas de déterminer un lien formation-changement plus grand par la suite, dans les modèles mis en œuvre.

Par contre, pour la classification concernant les salariés, là vraiment on voyait que cinq classes de salariés sortaient. Et, dans les modèles mis en œuvre, ces cinq classes sortaient différemment. Enfin, l'impact de l'appartenance à telle ou telle classe sortait différemment.

Donc, voilà pourquoi on a regroupé en deux pour les entreprises. Et alors sur la dénomination « entreprise apprenante », c'est aussi par facilité. Mais enfin, c'est vraiment en cours. On n'a pas creusé plus loin. Mais on trouvait que, quand même, par les caractéristiques qui se dégageaient, ça ressemblait beaucoup à ce que, dans la littérature, on appelait « organisation apprenante ». Je ne sais pas si j'ai répondu.

Christine Savantré (syndicat UNSA) : oui. Je me posais exactement la même question de : qu'est-ce qu'une entreprise apprenante ? Parce que, par rapport aux classifications, vous avez mis un focus sur le fait aussi qu'il y avait un effet multiplicateur entre jeunes et mobilité dans l'entreprise. Est-ce que, dans vos entreprises apprenantes, vous aviez des entreprises qui accueillaient des jeunes en contrat d'apprentissage (puisqu'ils sont salariés de l'entreprise) ? Mais, pour le coup, l'entreprise, là je la vois apprenante. Et je vois le rapport avec jeune aussi…

Isabelle Marion : elles sont plus nombreuses à accueillir des apprentis, mais ce n'est pas non plus très flagrant. Enfin, la différence entre les deux types d'organisation n'est pas très flagrante dans le domaine d'accueil des apprentis. Mais elles en accueillent quand même plus. Mais, quand on a regardé l'effet de l'âge, en fait, c'est du : toutes choses égales par ailleurs. Ce n'est pas l'effet de l'âge dans telle ou telle organisation. Être jeune favorise les mobilités.

Christine Savantré : d'accord. Oui. C'était pour compléter ce que Monsieur disait derrière. Donc, vous n'avez pas pu classer les types de formation. Mais, en revanche, est-ce que vous avez des indicateurs sur la durée des formations ?

Marion Lambert : oui. Tout à fait. C'est ce que je disais en conclusion. C'est que, en fait pour aller plus loin, je pense qu'il faut maintenant qu'on essaye avec ce que nous permettra l'enquête, de pouvoir éventuellement distinguer différents types de formation. Dans l'enquête, on peut voir les durées

des formations. On peut voir leur mode d'organisation. Est-ce que c'est des stages, des formations en situation de travail, de l'autoformation ? Et on peut revenir aux objectifs poursuivis, parce que le salarié dit quels étaient les objectifs à poursuivre la formation. Et puis, il y avait aussi le cas des formations en lien spécifique avec un changement, qu'on peut distinguer. Donc, je pense qu'effectivement pour la suite de notre travail, on va essayer de distinguer différents types de formation, parce qu'on ne peut pas forcément… Là, pour l'instant, on a juste fait vraiment une première étape. C'est-à-dire de regarder une corrélation entre suivre des formations générales et une mobilité. Dans la deuxième partie, pour aller plus loin, ça sera de regarder effectivement s'il y a certains salariés qui vont suivre plutôt des formations courtes, en situation de travail, ou alors des formations plus longues, éventuellement dans leur objectif, qu'ils visaient un diplôme ou une qualification. Enfin, on pourra distinguer différents… Voilà.

Christine Savantré : dernière question. Dans les entreprises que vous avez interrogées, je vois 1 800 entreprises. Je suppose qu'il y avait des grandes entreprises dans lesquelles il y a des accords GPEC qui sont négociés avec des volets formation, et d'autres où il n'y a pas de GPEC. Est-ce que vous avez des éléments pour différencier quand il y a des volets formation qui sont négociés dans le cadre des accords GPEC ? Est-ce que c'est un levier ? Enfin, ça pourrait être intéressant, de croiser avec le fait qu'on instrumente à un moment ou à un autre, pour favoriser… Enfin, je ne sais pas…

Isabelle Marion : non, non. Dans l'enquête, dans le volet « entreprises », la question n'est pas posée. Mais par contre, pour revenir sur la durée. Dans les deux types d'organisation, même si la nature des formations n'est pas forcément la même, il faudra creuser la durée moyenne des formations (mais qui est presque identiquement la même) – autour de trente heures dans les deux types d'organisation.

Anne-Françoise Molinié (Creapt/CEE) : Là, vous avez fait l'analyse en mettant le type d'organisation comme une des variables de l'analyse. Est-ce que vous l'avez refaite séparément pour chacun des types d'organisation ? Est-ce que, quand on est dans une organisation apprenante strictement, ça serait les mêmes relations qu'on aurait avec l'âge, l'ancienneté, avec les caractéristiques du travail, que quand on n'est pas dans une organisation apprenante ?

Et puis la deuxième question, c'est : là, quand on a parlé de changement, on a parlé de changement au sens de mobilité des personnes, et puis de mobilité hiérarchique. À un moment, vous avez évoqué le fait qu'il y avait aussi des éléments de contexte sur le changement dans l'entreprise. Vous avez parlé d'entreprises dans lesquelles il y avait eu des restructurations, ou je ne sais plus quoi. Est-ce que vous avez pu introduire d'autres types de changements dans les entreprises, dans vos analyses ? Ou est-ce que ça serait des choses qu'il serait possible de faire ? Est-ce que ça interférerait avec les résultats que vous avez vus, comme des éléments de contexte ?

Marion Lambert : si j'ai bien compris la première question, c'est : est-ce que l'effet de l'âge et de l'ancienneté est le même selon les contextes ?

Anne-Françoise Molinié : est-ce qu'on pourrait faire séparément la même analyse, pour chacun des types d'entreprise ?

Marion Lambert : oui. Effectivement. C'est pareil. L'effet que je signalais pour tout l'échantillon, les jeunes ont plus de chances de connaître une mobilité. Enfin, ça fait les mêmes résultats dans les deux… C'est vrai que lorsqu'on a regardé le rôle, après, de la formation, qu'on l'a fait par contexte, on a mis ici juste les résultats sur l'effet de la formation, et après l'effet de la formation sur certaines activités de travail. Mais bien sûr, dans les modèles, il y avait toutes les autres variables. Et il y avait les mêmes résultats.

Isabelle Marion : et sur la seconde question, dans les entreprises qu'on définit comme « apprenantes ». En fait, il y a des questions dans l'enquête « entreprises » qui demandent si elles ont connu une restructuration récente. Et, du coup, on voyait que ces entreprises avaient connu plus de restructurations (fusions, scissions, acquisitions) – pour dire qu'elles étaient en mouvement, en plein changement.

En fait, ce n'est pas une variable qui a permis de créer les classes, mais c'est une variable illustrative qui montrait que, effectivement dans les entreprises apprenantes, il y avait plus d'entreprises ayant connu une restructuration.

Anne-Françoise Molinié : et du côté des salariés, les changements qu'ils ont connus, il n'y en a pas d'autres qui sont repérés, que ceux-là ?

Marion Lambert : si, si. Là, pour l'instant, nous, ce qu'on a regardé, c'est juste les mobilités. Mais comme je l'ai dit, peut-être un peu rapidement, mais il y avait toute une série de changements qui étaient repérés. En fait, maintenant, une des pistes possibles pour nous, c'est de se dire : finalement, on parle de changement de poste ou de fonctions. Est-ce qu'on ne peut pas affiner un petit peu ça, et regarder s'il n'y a pas des combinaisons de changements ? Est-ce que c'est des changements de poste ou de fonction, associés à une hausse de la rémunération, ou une hausse de l'autonomie, une hausse de la polyvalence ? Parce que, vu qu'on a toute cette liste de changements possibles, essayer de mieux qualifier les changements, parce qu'on peut faire l'hypothèse que… Par exemple, là tout à l'heure, je disais : la probabilité de changer de poste ou de fonction, finalement, est la même selon les contextes. Mais est-ce que ça renvoie derrière au même type de changement pour le salarié ? Et donc ce qu'on se disait aussi, qu'on pourrait faire, c'est de faire des combinaisons plus fines de changement.

Mathilde Guergoat-Larivière (économiste au Cnam) : j'avais deux questions concernant les deux classifications ascendantes hiérarchiques que vous faites, mais ça rejoint peut-être un peu la question de Serge. Je n'étais pas complètement sûre de comprendre pourquoi vous mettiez certaines variables dans l'une concernant les entreprises, et dans l'autre concernant les salariés. Et j'avais l'impression que certaines variables étaient presque communes aux deux classifications. Donc peut-être que vous pouvez justifier un peu mieux pourquoi... Effectivement, vous les aviez choisies à l'avance. Mais, du coup, pourquoi vous les aviez choisies comme ça à l'avance, et que vous avez choisi de les mettre dans l'enquête pour les utiliser ensuite ? Et, par exemple, sur les questions d'autonomie, elles apparaissent, il me semble, dans les deux. Et ça serait assez troublant, étant donné qu'il y a des variables communes dans les deux, qu'il n'y aurait pas de corrélation après. Enfin, vous montrez un tableau croisé, à un moment, qui montre qu'il n'y a pas de corrélation.

Ma deuxième question portait sur le probit bivarié[12]. Le fait qu'il y ait des caractéristiques qui jouent à la fois sur l'accès à la formation et sur la mobilité… C'est un peu la cuisine interne, mais concernant les modèles, c'est-à-dire le problème de l'endogénéité… vous n'en n'avez pas vraiment parlé, mais j'imagine que, pour essayer de régler au moins en partie le problème de l'endogénéité, vous essayez de mettre des variables d'exclusion, pour essayer de régler le fait qu'il y ait des caractéristiques communes qui déterminent à la fois l'accès à la formation et la mobilité. Et c'était juste pour savoir ce que c'était, parce que j'avais eu ce genre de problème dans un travail précédent. Et j'étais curieuse de savoir comment vous aviez essayé de le régler…

Marion Lambert : on fait une première équation, qui est la probabilité de changer de poste ou de fonction. On met une liste de variables, dont : « a participé à au moins une formation ». Et on fait une deuxième équation, la probabilité de s'être formé. Et on a mis des variables qui expliquaient le fait de suivre une formation, mais qui pour nous était moins supposées expliquer le fait de changer de poste ou de fonction. Et donc, ce sont des variables qui marchent bien, pour nos modèles d'accès à la formation : c'est quand le salarié déclare avoir reçu de l'information de son employeur, d'avoir exprimé des besoins. Mais, spécifiquement, des questions qui sont posées sur l'accès à la formation, qu'on a utilisées pour expliquer l'accès à la formation. C'était notamment des variables sur l'accès à l'information sur la formation dans l'entreprise.

Isabelle Marion : et, sur les variables qui apparaissent comme pouvant être les mêmes dans les deux classifications : en fait, on se rend bien compte qu'en interrogeant les salariés, d'une part, et

[12] Nom du modèle de régression utilisé par les auteures.

les entreprises, de l'autre, les réponses ne sont pas forcément cohérentes. Les entreprises répondent sur les dispositifs qu'elles ont mis en place pour favoriser le travail en équipe, pour favoriser la rotation des tâches, et après, le salarié répond, lui, au niveau de l'activité qu'il exerce. S'il travaille avec des collègues. S'il pense apprendre dans le travail. On voit que c'est deux niveaux complètement dissociés. Et qu'il faut avoir ces deux niveaux-là pour arriver à prendre vraiment en considération à la fois l'organisation du travail et l'activité de travail. Enfin, elles paraissent être les mêmes, mais ce n'est pas la même entité qui répond…

Marion Lambert : la question de l'autonomie, au niveau de l'employeur, on disait : est-ce que dans votre entreprise les salariés ont la possibilité de décider ou de modifier ? Alors qu'après au salarié, on lui posait une question concrète au niveau du collectif, mais qui, finalement, après, au niveau de l'activité de travail, peut être sur certaines catégories et pas sur d'autres.

Isabelle Marion : et ça milite du coup pour des dispositifs d'enquêtes couplées. Mais sur l'organisation du travail, c'est vrai que d'interroger une entreprise sur l'organisation du travail en général, dans ces établissements, dans les différents services, c'est toujours un peu compliqué. Mais, bon, c'est une enquête statistique.

Chapitre 6

CONCEVOIR UNE FORMATION EN PRENANT EN COMPTE LA DIVERSITÉ ET LES ÉVOLUTIONS DU TRAVAIL ET DES PARCOURS DES FORMÉS : UN EXEMPLE

Christine Vidal-Gomel, ergonome, maitre de conférences, CREN, université de Nantes

---

Corinne Gaudart (Creapt/Lise-Cnam) : Bonjour à tous. Bienvenue à cette dernière demi-journée du séminaire. Cette matinée est consacrée en première partie à un exposé de Christine Vidal-Gomel et, en deuxième partie, l'exercice délicat du fil rouge sera assuré par Jacques Freyssinet. Pour l'instant, nous accueillons Christine Vidal-Gomel, qui est enseignante et chercheure à l'université de Nantes au CREN (Centre de Recherches et d'Éducation de Nantes), qui va nous parler de l'utilité de l'analyse de l'activité pour la conception de formations dans le secteur agricole.

Christine Vidal-Gomel : Merci. Je vais vous présenter un travail qui a été réalisé, en 2012, avec mon collègue Gregory Munoz. On a travaillé sur une demande d'une institution qui fait de la recherche dans le monde agricole, et particulièrement de la recherche expérimentale sur les animaux. Cette demande nous a été adressée par le service de formation national de l'institution. Ils nous ont demandé de contribuer à la conception de trois jours de formation, qui étaient destinés à un public d'animaliers en poste - les animaliers qui sont chargés du soin quotidien aux animaux (entretien des logements, nettoyage des stalles, la nourriture, etc.), et de réaliser les expérimentations qui leur sont confiées par les chercheurs. Donc ce sont eux qui font le recueil de données, et un premier niveau de traitement de données la plupart du temps.

Au départ, c'est un public dont on ne connaît pas bien les caractéristiques, puisque la formation est prévue pour être ouverte à l'ensemble des animaliers de l'institution. C'est une formation prévue pour un public qui peut être extrêmement varié, et qui travaille sur de gros ruminants (bovins, caprins, ovins) : des personnes qui sont en poste, mais qui ont différents types et niveaux d'expérience, et qui vont s'inscrire de façon volontaire à cette formation.

La demande des animaliers est relayée par l'institution ; elle est liée au fait que l'attribution des habilitations expérimentales est sous le contrôle des écoles vétérinaires. Dans ces formations, on ne travaille que sur de petits animaux, des rats et des souris – ce qui, vous le comprenez bien, ne les intéresse pas beaucoup.

Un autre problème, relayé par l'institution, est que les centres sont dispersés sur tout le territoire français. Les animaliers ont peu d'occasions de rencontrer et de discuter avec des collègues d'autres centres.

C'est une institution qui vit des mutations importantes, comme de nombreuses institutions de l'enseignement supérieur et de la recherche. Donc on y trouve toutes les transformations du monde de l'enseignement supérieur de la recherche contemporains ; c'est-à-dire, une pression sur les publications, une pression sur les budgets, le non-renouvellement des départs à la retraite – et y compris chez les animaliers, ce qui crée aussi des difficultés et des charges de travail plus importantes.

Et c'est une institution qu'est en train de se transformer. Là où les chercheurs et les animaliers appartenaient à un même laboratoire, on crée des entités différentes (des unités de recherche et des plates-formes de réalisation des expérimentations) ; on transforme leurs relations en relation de service. Les chercheurs doivent trouver les budgets pour pouvoir faire réaliser les expérimentations par

les plates-formes animalières. Au moment de l'intervention, cela se met en place, mais l'état d'avancement est très varié. Dans certains endroits les relations de service sont déjà formalisées, dans d'autres ce n'est pas le cas.

D'autres choses nous sont dites, mais c'est un peu plus diffus : des chercheurs ont la volonté de transformer les animaliers. Ils voudraient des animaliers soient beaucoup plus des expérimentalistes, beaucoup plus proches du monde de la recherche, et moins des animaliers agriculteurs et éleveurs. Traditionnellement, une partie des animaliers de cette institution est en lien avec le monde agricole, soit parce que leurs parents avaient un élevage ou travaillaient dans le monde agricole, soit parce que des gens de leur famille étaient dans cette situation. Ce qui tend à disparaître un petit peu maintenant. Mais on retrouve quand même cette caractéristique dans la population des animaliers.

On voudrait aussi que les animaliers soient pluri-espèces. Actuellement se sont plutôt des spécialistes d'une espèce. Et ils n'ont pas forcément envie de travailler avec d'autres types d'animaux. Mais on voudrait qu'ils soient, comme dans beaucoup d'endroits au final, pluri-compétents, tout simplement.

On retrouve donc ici un certain nombre de problématiques qui ont pu être traitées dans d'autres études.

Un certain nombre de contraintes doivent être prises en compte pour la conception de cette formation : il faut qu'au cours de ces trois jours de formation le fil directeur soit le protocole expérimental et que l'on mette en place un atelier « prise de sang ». Ces demandent viennent du « groupe d'organisation de la formation », qui est déjà constitué et qui a commencé à prendre des décisions. Au moment de l'étude, l'atelier : « prise de sang » est pensé de la façon suivante : il s'agit de faire intervenir un vétérinaire pour montrer aux animaliers comment on fait des prises de sang sur différents animaux. Les animaliers devront ensuite reproduire l'acte sous son contrôle.

Les contraintes temporelles sont assez fortes. On n'a que dix jours de terrain pour faire des analyses du travail, et essayer de penser la formation. L'étude démarre en décembre et la formation a lieu en septembre de l'année d'après. Donc c'est un travail de conception dans un temps assez bref, avec peu de jours de terrain.

Le « groupe d'organisation de la formation » est l'équivalent d'un groupe de pilotage dans le langage des ergonomes. Au début de notre intervention, il n'y a pas d'animalier. Un seul a participé à la première réunion et n'est plus jamais venu.

Pour résumer, à ce moment on ne sait pas quel sera le nombre de formés, ni quelles seront leurs caractéristiques précises, autres que : ce sont des animaliers de l'institution. D'autre part, le service de formation au plan national de l'institution, qui pilote ce groupe d'organisation, n'a pas d'expérience du montage de formation à partir de l'analyse de l'activité. Cela interviendra dans la conduite du projet elle-même. Ils ont plutôt l'habitude, soit de choisir des formations dans ce qu'on pourrait appeler des catalogues de formation, soit de sous-traiter mais alors pas de sous-traiter à des analystes du travail – qui au final ne sont pas vraiment des formateurs et ne prennent pas complètement en charge l'ensemble du processus. Ils ont plutôt l'habitude de travailler avec des intervenants qui livrent la formation « clés en main », avec, dans un certain nombre de cas, des habitudes de travail collaboratif avec les participants au cours de la formation. C'est donc la première fois qu'ils font appel à des intervenants qui font de l'analyse du travail pour concevoir une formation.

Comment avons-nous abordé ça ?

On a démarré avec des choses assez simples et bien repérées en ergonomie, c'est-à-dire faire de l'analyse du travail du travail en amont, comme préalable à la formation – avec l'idée qu'on a besoin d'une phase de diagnostic assez large, mais en même temps dans un temps contraint. On cherchait à élaborer une formation qui pourrait répondre à des besoins des opérateurs, en essayant

d'identifier des difficultés ou des problèmes du travail habituel au quotidien, ou des difficultés dans des situations plus exceptionnelles. Ces difficultés ou problèmes pourraient avoir deux issues : ils pourraient être traités par des actions de formation, mais pas uniquement. Il faut envisager des situations pour lesquelles la réponse est plutôt celle de la transformation des situations de travail elles-mêmes. Il s'agit là d'orientations assez habituelles en ergonomie.

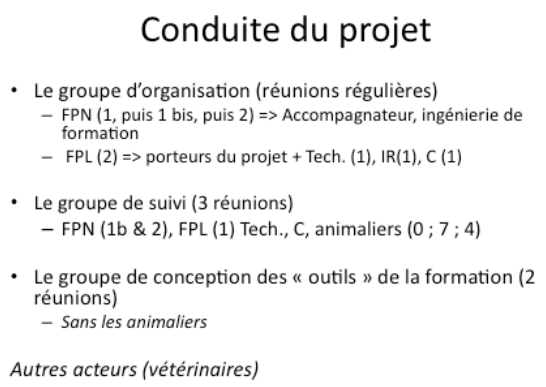
On a proposé une phase de diagnostic très large en amont, et puis après d'engager une phase de conception.

Dans la phase de diagnostic, il s'agit d'abord de comprendre suffisamment ce qui se passe au cours des prises de sang : le contexte dans lequel c'est réalisé, éventuellement des caractéristiques de la population, etc., pour identifier ce que pourrait être l'atelier « prise de sang ». De plus il ne nous semblait pas satisfaisant de contribuer à une formation où au final, ce seraient les vétérinaires qui seraient les experts de la prise de sang, et les animaliers qui devraient exécuter ce geste technique sous leur contrôle, alors que pour un certain nombre d'entre eux (on le verra au cours de l'étude), c'est aussi un geste routinier qui peut faire partie de leur expertise.

Nous avions aussi une question plus large : que pouvions-nous apporter d'autre pour concevoir les trois jours ? Puisqu'à ce moment, seul un atelier « prise de sang » était décidé, et rien d'autre. Quels objectifs pouvait-on donner à la formation ? Quels contenus y mettre ? Quelles méthodes de formation ? Ce sont des questions ouvertes qui seront travaillées au cours de l'étude, en essayant de porter une attention particulière aux questions de santé et de sécurité au travail.

Du côté de la conduite du projet, des réunions régulières avec le groupe de pilotage ont eu lieu. Il était composé de plusieurs types d'acteurs :

- des acteurs du service de formation au plan national (« FPN » sur la diapositive, plus bas). Une personne nous a contactés au début, a participé aux premières réunions, puis a disparu du fait d'une surcharge de travail. Elle a « passé la main » à une de ses collègues que j'ai appelée ici « bis ». Au cours du projet, cette collègue a trouvé qu'elle était un peu isolée, que c'est un projet difficile à gérer, et donc elle a fait appel à une troisième formatrice du niveau national. Ainsi, les acteurs évoluent au fil de la conduite du projet. Leur rôle est plutôt celui d'accompagnateurs du projet et de pilotes, tout en essayant de fournir une structure, un cadre qui part d'outils issus de l'ingénierie de formation ;
- des acteurs de la formation décentralisée en région. Je les ai appelés « FPL » pour « local ». Ils sont deux. Ils sont en fait les réels porteurs du projet. Ils ont pris l'initiative de cette formation, soutenus par leur centre de recherche, qui fera partie des principaux financeurs de la formation. Au départ, ces acteurs ont fait appel à un certain nombre de collègues, pour les aider à élaborer cette formation.



- une personne est une technicienne ; elle a un statut intermédiaire entre les animaliers et les chercheurs parce qu'elle contribue à la planification des expérimentations et à la mise en forme des données quand il y a du travail statistique, avec des tableaux Excel, etc. ;
- un ingénieur de recherche du domaine ;
- un chercheur du domaine.

Ces trois personnes font partie du même centre que les deux personnes de la FPN.

On leur a proposé de constituer un groupe de suivi de notre travail. Trois réunions de ce groupe de suivi ont eu lieu. Il a été composé sur la base du groupe d'organisation, en essayant d'y intégrer des animaliers. Sur la base du groupe d'organisation, les personnes qui ont participé au groupe de suivi sont : les deux personnes de la FPN (« 1bis » et « 2 »), une personne de la FPL, la technicienne, le chercheur. À la première réunion, aucun animalier n'avait été contacté pour en faire partie. Au départ cette demande n'a pas du tout été relayée par le groupe d'organisation. Quand le travail de terrain a démarré, on a eu des contacts avec des animaliers et on a réussi à en faire venir un certain nombre. Au départ, sept animaliers venaient des trois centres avec lesquels on a travaillé. Et puis dans le dernier groupe, on a pu uniquement en avoir quatre, du fait de différents types de contraintes.

Le groupe de suivi a accompagné la phase de diagnostic.

Après on a voulu avoir un groupe de conception d'outils pour la formation (au sens large parce que les outils peuvent être des grilles d'analyse, etc.). Ce groupe de conception s'est réuni 2 fois. Cette fois-ci, il était composé uniquement avec des personnes du groupe d'organisation – il n'était plus possible de faire revenir des animaliers. Vers la fin du processus de conception, des vétérinaires ont été intégrés à ce groupe, mais avec d'autres fonctions dans la formation que celles qui étaient initialement prévues.

Au final ce projet a été conduit avec un groupe d'acteurs, qui n'est pas stable dans le temps.

La phase de diagnostic ; on a fait des observations et des entretiens dans trois centres. Comme on voyait bien que c'était un métier extrêmement diversifié, on a demandé à avoir accès à des situations de travail contrastées.

Ils ont choisi un centre dans lequel le travail est réalisé en situation « confinée ». C'est une plateforme d'infectiologie, qui travaille sur des maladies transmissibles aux animaux et aux hommes. Le travail est extrêmement contraint pour les animaliers. Ils sont complètement équipés d'une combinaison, avec un casque, et un respirateur, etc. Ce centre a une autre particularité : il est en plein développement. Il recrute. Ils ont énormément de moyens dans une période de restriction. Ce centre a donc un vrai soutien de la part de l'institution. Ce sont des animaliers pluri-espèces — en tout cas ils nous sont présentés comme ça dans un premier temps. Au cours de l'étude, on a constaté qu'effectivement ils travaillent sur tous types d'animaux mais que les expérimentations sont toujours pilotées par un animalier, qui est un spécialiste de l'espèce. Donc il y a bel et bien quelque chose qui est transversal, mais aussi avec une vraie spécialité.

Les autres centres sont assez proches géographiquement l'un de l'autre. Le travail des animaliers y est plutôt proche des conditions de l'élevage. Les expérimentations portent sur des questions d'alimentation des animaux, de digestibilité – ce sont des expérimentations qui sont beaucoup moins invasives pour les animaux. Avec une différence entre les deux centres : l'un d'eux est extrêmement isolé. Il est dans la campagne, assez loin, pas très facilement accessible. Les animaliers ne voient pas régulièrement les chercheurs – alors que dans l'autre centre ils sont réunis sur un même lieu, se croisent à midi par exemple.

Je vais vous présenter deux orientations, qui se sont dessinées au fil du projet.

D'abord, on s'est centrés sur une situation à risque et ses déterminants, qui a été retravaillée ensuite sous d'autres formes pour concevoir des situations de formation. Puis on a travaillé sur des observations de situations de « prise de sang » pour élaborer l'atelier demandé.

Une situation à risque et ses déterminants

On est là dans un centre qui travaille sur des questions de digestibilité et d'alimentation.

Le jour où on commence les observations, on assiste à cette situation (voir photo plus bas). Ce sont des photos qui ont été prises à peu près quand on est arrivés. On voit des animaliers qui sont « perchés » sur les logements des animaux, et qui vont être occupés pendant toute la matinée à la gestion d'incidents qui sont liés à l'expérimentation. C'est une expérimentation dans laquelle ils ont besoin de séparer l'urine et les fèces des animaux. Donc pour faire cela, ils équipent les animaux. Ce sont des petits taurillons, et qui sont d'une race qui va beaucoup grossir (ce sont des charolais), ce qui va devenir important, étant donné la taille de leurs logements.

Pour l'expérimentation, on les équipe de ce qu'ils appellent une « bambinette », qui est une espèce de « couche », qu'on leur met sur le ventre, qui tient en haut par des harnais, et qui est reliée à un petit tuyau. On récupère l'urine dans un réceptacle, et les fèces dans un autre.

Quand on arrive, les harnais sont soit enlevés, soit cassés. Donc il faut les enlever, les réparer, etc. Ce qui explique la situation que vous voyez. En effet, les harnais sont fixés avec des boucles, comme des petites boucles de ceinture. Il faut avoir accès à ces boucles. Donc vous voyez un animalier qui est « perché », dans une situation assez dangereuse. Les risques de chute sont importants. Et vous voyez sur cette photo que les animaux sont énervés. Les taurillons sont plus agités que des vaches par exemple et ils sont perturbés par la situation, extrêmement énervés. Quand on arrive, il y a énormément de bruit, alors que ce sont des endroits qui sont plutôt calmes en général. Vous voyez ici qu'il y a un passage d'hommes, mais c'est le seul qu'il y ait. Cet animalier va rester pendant un temps assez long comme ça, accroupi. Le deuxième animalier aussi est obligé de monter sur ces espaces qui sont tous petits, comme vous le voyez, et qui sont en contreplaqué assez abîmé, assez fragile. Puis ils font appel à un autre collègue pour les aider. Pour remettre la bambinette en place comme il faut, il faut quelqu'un qui les aide, en contrôlant de l'extérieur. Donc ils sont à trois dans cette situation pendant assez longtemps.

Le matin, trois harnais cassent et sont remis en place. L'après-midi, il y en a un de plus. Il est changé et remis. Au bout de quatre jours d'expérimentation, quatre harnais sont en réparation. Le quatrième jour, l'équipe ne dispose plus d'aucun harnais de réserve. Donc l'expérimentation est arrêtée. Et elle est reportée. Entre autres, à un moment donné l'urine et les fèces ont été mélangées, donc on ne peut plus faire le recueil de données. Au final, on a une situation à risque pour les animaliers, une situation problématique pour les animaux, et aussi pour l'expérimentation.

Cette expérimentation reprendra plus tard. Ils achètent de nouveaux harnais, plus solides. Mais il s'agit quand même d'une situation extrêmement insatisfaisante. On revient un mois après ; on fait des observations et on discute avec l'animalier responsable de l'expérimentation. Il explique que les tuyaux d'urine sont bouchés par les poils des animaux. Donc il faut les déboucher. On retrouve encore une situation un peu périlleuse. Il faut raser les animaux régulièrement aussi pour éviter que ça ne se bouche – donc une tâche supplémentaire Les matériaux des box sont encore fragilisés au fil du temps et ils ne peuvent plus être mouillés. Donc on ne peut plus laver les animaux. Le port du harnais les irrite. Donc ils sont agités, forcément. Et puis ils ont grandi. À ce moment, ils dépassent effectivement des box et ils ont une place extrêmement limitée pour poser leurs sabots. Des travaux

sont entrepris, on fait rallonger cet espace. Et en même temps, ça ne sera jamais satisfaisant… Et puis les tuyaux sont piétinés par les animaux qui sont agités. Ça casse. Il faut les réparer, etc. L'animalier est particulièrement mécontent. Pour qualifier la situation, il dit : *« c'est la Roumanie, ici ! »* (en référence à des images d'orphelinat des années 1990).

On a travaillé sur cette situation, en essayant d'abord d'en identifier les déterminants, qu'on pourrait appeler « immédiats ».

- Du matériel et des logements qui ne sont adaptés ni à l'expérimentation, ni aux animaux.
- Les animaux sont des taurillons, des charolais. Donc des animaux qui sont particulièrement jeunes et agités.
- Des animaux avec lesquels dans ce lieu, les animaliers n'ont pas travaillé depuis longtemps.
- Des logements anciens, que vous avez vus, qui sont un peu détériorés, mais qui étaient aussi prévus pour des vaches beaucoup plus petites.
- Peu d'espace de travail. Des espaces pour les humains, vous les avez vus, qui sont très réduits, voire inexistants.
- Et puis des harnais très anciens, parce qu'il y avait très longtemps qu'on n'avait pas fait ce type d'expérimentation.

Comment est décidé ce type d'expérimentation ? Un travail est fait en amont par les chercheurs, qui en discutent ensuite avec le N+1 des animaliers. Et puis, à moment donné, une réunion « de faisabilité » est organisée, à laquelle normalement sont conviés les animaliers. Dans la réunion de faisabilité qui nous intéresse, l'animalier qui devait être chargé de la réalisation de ce protocole expérimental avait refusé cette expérimentation. Il estimait que les logements n'étaient pas suffisants, qu'on n'avait pas travaillé avec des taurillons depuis longtemps, etc. Mais le chercheur a insisté. Et au final, le responsable a accepté de faire l'expérimentation.

Ces éléments ont été mis en débat au sein du groupe de pilotage. On apprend alors que ce n'est pas nouveau, qu'il y a régulièrement des animaliers qui font état de relations extrêmement difficiles avec les chercheurs. Ils ont le sentiment qu'ils ne sont pas écoutés, qu'ils ne sont pas entendus. Cela fait partie des difficultés assez anciennes et récurrentes.

Cela nous a amenés à essayer de comprendre ce qui se passe dans des réunions de faisabilité. J'ai assisté à deux de ces réunions. Je n'ai pas pu filmer ou enregistrer. Donc j'ai juste les notes que j'ai pu prendre. C'étaient des réunions un peu particulières. Un responsable du centre était présent. Nos résultats intermédiaires ont transformé la situation. Ce responsable a voulu assister aux réunions de faisabilité pour essayer lui aussi de comprendre ce qu'il se passait. Dans cette situation singulière, j'ai noté qu'il intervenait beaucoup – en ayant vu les photos, il intervenait beaucoup en soutien des animaliers. Et en même temps, il avait quand même du mal à se faire entendre dans la discussion avec les chercheurs.

Je vous donne deux exemples rapides de discussion.

Première expérimentation

Une première expérimentation concernait le rejet de gaz méthane par des vaches, en fonction de leur alimentation. Il était question de concevoir des sortes de « cloches » pour récupérer de façon beaucoup plus fiable les gaz. Le problème était que ces cloches prennent énormément de place dans les locaux. De ce fait l'animalier discutait de certaines conséquences pour ses conditions de travail, et notamment pour le port de charges. Par manque de place, il était impossible de circuler avec un engin motorisé, cela signifiait transporter les aliments, enlever les bacs à fèces à la main. Le point d'eau allait être loin, ce qui s'ajoutait aux transports divers. Et il trouvait qu'il n'aurait pas suffi-

samment de place pour travailler, pour faire ses stocks, etc. Donc il insistait vraiment sur ces aspects, avec le soutien de son responsable, qui alimentait aussi la discussion avec les chercheurs.

Du côté du chercheur, la situation est aussi évidemment complexe. Il représente deux thésards qui attendent de pouvoir effectuer leur recueil de données. Deux thèses sont financées. Ils ont besoin de ces cloches, pour avoir un recueil de données suffisamment fiables, pour avoir des données en nombre suffisant, etc. En arrière-plan, se jouent les thèses elles-mêmes et les publications du laboratoire.

Cette discussion dure la moitié de la matinée. Puis, il faut passer à l'expérimentation suivante. Mais dans l'après-midi, le chercheur est revenu avec de quoi mesurer, pour poursuivre la discussion. La décision n'a toutefois pas été prise à ce moment. Mais on constate ici que le chercheur n'abandonne pas, parce qu'il est lui aussi en difficulté. J'ai su plus tard que l'expérimentation a bien eu lieu. La négociation a porté sur le nombre de cloches installées – deux cloches au lieu de trois –, ce qui n'était pas satisfaisant pour l'animalier parce que ses zones de stockage ne sont pas suffisantes et il ne peut pas avoir accès au matériel dont il a l'habitude pour diminuer le port de charges, par exemple.

Deuxième expérimentation

L'institution vit une période de restriction budgétaire, y compris pour les expérimentations animales. Ainsi, des chercheurs qui n'ont pas de financement peuvent greffer leur expérimentation sur celle d'un collègue qui est financée. Les animaux sont ainsi mutualisés pour plusieurs expérimentations. Dans l'institution, cela renvoie aussi à des questions éthiques : moins d'animaux seront utilisés pour les expérimentations.

Dans la situation observée, le débat ne porte pas sur l'expérimentation principale, c'est-à-dire celle qui est financée, mais sur la seconde. Le chercheur de l'expérimentation secondaire est absent de la réunion. Dans les débats, il est représenté par son collègue de l'expérimentation principale. Il s'agit d'équiper les chèvres d'un appareil pour recueillir du méthane. C'est un appareil qui se fixe sur le cou, et qui se place devant le museau de la chèvre.

Là encore, l'animalier est soutenu par son responsable qui reprend ses propos, et qui argumente. L'animalier parle du comportement des chèvres et du fait qu'elles sont extrêmement souples. Si on leur met un appareillage sur le cou, elles risquent de l'atteindre. Et une des caractéristiques de leur comportement est qu'elles rongent tout. Cela fait partie de leur découverte du monde qui les entoure. Donc forcément, elles vont ronger l'appareil. Et puis les chèvres sont des animaux sociaux. On ne peut pas trop les séparer les unes des autres. Et donc si une n'arrive pas à attraper son appareil pour recueillir le méthane, c'est la voisine qui le fera. En fait toute la discussion tourne autour de ces questions. Pour l'animalier et son responsable, ce n'est pas faisable. Ils demandent une pré-expérimentation sur deux ou trois animaux avant de lancer l'expérimentation sur un nombre plus important. Le chercheur présent défend son collègue, il dit qu'il sait le faire, qu'il peut le faire, que c'était possible etc. La discussion est un peu bloquée, jusqu'au moment où intervient un technicien, qui était là depuis le début, mais qui ne disait rien, et qui du coup s'est saisi de la situation. Il explique que l'expérimentation secondaire risque de fausser les résultats de l'expérimentation principale qui s'intéressait entre autres à des caractéristiques du lait, à la lactation. Le stress de la chèvre peut avoir des effets sur les résultats obtenus. Immédiatement, l'expérimentation secondaire est suspendue. Mais l'expérimentation n'est pas suspendue parce que l'animalier a expliqué les difficultés que cela risquait de créer. Elle est suspendue parce qu'il y a des risques pour l'expérimentation principale. Et de toute façon, le collègue est absent…

Dans les deux cas, les animaliers ont du mal à se faire entendre. Je voudrais quand même aussi souligner que les animaliers sont souvent entendus à propos de leurs conditions de travail. Certains aspects sont l'objet de négociations systématiques comme le fait d'éviter de faire des prélèvements le week-end, parce que le week-end ils sont en sous-effectif et que le travail habituel d'alimentation

et de soins aux animaux est déjà suffisamment lourd. Dans ces négociations, on cherche aussi à préserver leur vie familiale et sociale en essayant de ne pas mobiliser trop de monde pour qu'ils puissent avoir de longs week-ends, en faisant attention aux périodes de vacances.

Comment est-ce qu'on peut travailler ces réunions dans la formation ? Qu'est-ce qu'on peut en faire ?

Dans certains centres les expérimentations qui sont mises en place peuvent être routinières. Il y a des expérimentations qui durent des années. Dans ce cas les modifications de protocoles sont minimes. Et du coup, les réunions de faisabilité sont plutôt réduites, voire absentes. D'autres situations, comme celles dont je viens de vous parler, sont de véritables situations de conception. On a voulu faire entendre que les animaliers participaient à la conception, que ce n'était pas les chercheurs qui concevaient et les animaliers qui exécutaient, mais qu'un vrai travail de co-conception était fait.

Dans certains centres, les animaliers sont conviés aux réunions de faisabilité, mais ce n'est pas systématique. Dans certains centres, l'idée de co-conception est déjà présente, ça marche très bien. Et puis il y a des centres, comme je vous l'ai montré, dans lesquels ils ne sont pas franchement entendus.

Nous avons proposé d'outiller les animaliers pour qu'ils puissent contribuer de façon plus systématique aux réunions, à condition qu'on les y convie. On voulait élaborer une liste de variables, d'un certain nombre de points, qui pourraient être examinés systématiquement pendant les réunions. Avec l'idée que cet outillage pourrait être construit au cours de la formation elle-même, que ce ne seraient pas uniquement des variables que nous avions identifiées. Il s'agissait tout simplement de prendre en compte la diversité et la variabilité de ce que sont leurs situations de travail, et des expérimentations menées – il s'agit aussi bien d'expérimentations qui ont trait à de la génétique, que d'expérimentations qui sont beaucoup plus proches de l'élevage, comme celles que je vous ai montrées. Il y a en fait tous les niveaux de recherche possibles. Puis les centres n'ont pas tous les mêmes locaux. Ils n'ont pas tous accès aux mêmes matériels. Et les organisations du travail changent. Les relations avec les chercheurs comme je vous l'ai dit, peuvent être différentes. Et enfin les animaliers eux-mêmes : c'est une population qui peut être formée sur le tas, qui est juste issue de l'agriculture, ou qui est diplômée, BTS ou plus.

On a conçu une situation de simulation, à partir d'un protocole expérimental réel, retravaillé.

Pour le travailler, on l'a testé auprès d'un certain nombre d'animaliers. On leur a soumis un premier protocole, puis on en a changé. Le premier était trop difficile. Il n'était pas accessible à tous les animaliers. C'était une expérimentation du centre d'infectiologie. C'était trop complexe et cela faisait appel à des connaissances trop spécifiques. Donc on a choisi un protocole qui était lisible par tout le monde. Il fallait que l'expérimentation soit comprise. Pour cela, il a fallu rajouter beaucoup de détails sur les modes opératoires : quel mode de recueil de données ? Quel mode de traitement des données? Des photos aussi ont été rajoutées. Et puis un calendrier détaillé de l'expérimentation, puisque c'est ce qu'ils regardent en premier, en fait.

On a constitué des groupes pour la formation, pour mettre ensemble des opérateurs de différents centres, et des spécialistes de différentes espèces animales – parce que forcément si on a un protocole, il porte sur une espèce animale et il faut que dans le groupe il y ait au moins quelqu'un qui connaisse l'espèce.

Dans la simulation, les opérateurs devaient préciser tout ce qu'il est nécessaire de faire pour mettre en place le protocole expérimental qu'on leur proposait.

On voulait favoriser le fait de travailler sur de vraies situations de conception, et pas uniquement sur des situations de routine. La consigne devait donc les faire réfléchir sur le centre dans lequel se ferait l'expérimentation. Par exemple, si un centre ne travaillait pas sur les vaches, il pouvait être pris

pour le centre dans lequel se déroulait l'expérimentation sur des ovins, quitte à ce que ce travail de conception aille jusqu'à dire qu'il faut concevoir tous les locaux, par exemple. Cela voulait dire qu'on leur précisait les conditions matérielles qui allaient avec, dès la consigne, parce qu'autrement ça ne marchait pas. Ils s'arrêtaient immédiatement en nous disant : « non mais attends là il n'y a pas de budget pour faire ce que tu nous demandes ». Donc il fallait qu'on ait une consigne dans laquelle ils acceptent de jouer un jeu, qui les a beaucoup amusés et qui consistait à travailler comme s'ils avaient des budgets illimités pour mettre en place cette expérimentation.

Le groupe d'organisation a proposé de rajouter une séquence en introduction – faire travailler les différents groupes sur les conditions favorables ou défavorables à la réalisation des expérimentations : 50 % des groupes travaillaient les conditions favorables à la réalisation des expérimentations et 50 % sur les conditions défavorables. Ils ont fait un rendu sous forme de posters, qui a été présenté à l'ensemble.

La simulation

Six groupes de trois à quatre opérateurs ont été répartis dans trois salles. Deux groupes par salle. Chaque groupe a d'abord travaillé dans son coin. Puis ils ont fait une restitution au sein de la salle. Au cours de la formation, le dernier jour, nous avons fait un travail de synthèse de l'ensemble pour produire la liste de critères et la soumettre à tous.

On a pu faire quelques observations au cours de la formation, mais donc dans une seule salle, et uniquement papier-crayon.

La première chose qu'ils ont faite, c'est un point sur le planning et sur les modes opératoires.

Ensuite, il y a eu des débats à propos du centre dans lequel était réalisée l'expérimentation, pour essayer de respecter la consigne, donc y compris éventuellement de conception de locaux.

Ils ont intégré des contraintes qui sont inhérentes au protocole qu'on leur avait soumis : les animaux devaient être séparés dans des cages, et isolés les uns des autres.

Et puis, comme on avait levé les contraintes sur les budgets, ils ont eu de nombreuses idées pour prendre en compte la pénibilité et les caractéristiques des animaux. C'était un protocole sur des brebis. Donc le caractère social des brebis a largement été pris compte. Par exemple en mettant les brebis dans des cages en face-à-face, pour ne pas qu'elles soient isolées les unes des autres, mais qu'elles puissent avoir des relations. Les opérateurs ont choisi des cages dont on pouvait modifier la hauteur, et avec des bacs à fèces, situés dessous, qui pouvaient être récupérés avec un transpalette. Cela voulait dire qu'il fallait pouvoir circuler avec des transpalettes tout autour des cages. Ils avaient prévu des points d'évacuation, avec un point d'eau, et des zones de stockage importantes d'un côté, et une paillasse pour les prélèvements, et les manipulations à faire pour conserver les produits ou autres, etc. Alors on est assez loin de certaines situations expérimentales qui sont les leurs en même temps.

La liste de variables produite comprenait des aspects de l'organisation du travail soulevés de façon forte par la plupart des équipes. Par exemple, la nécessité d'avoir du personnel stable durant l'expérimentation. Ils ont dit beaucoup de choses sur le nombre de personnes disponibles pour les expérimentations, sur la prise en compte du travail au quotidien (l'élevage, le soin aux animaux), sur leur charge de travail qui évolue au cours de l'année. Ils ont dit des choses sur l'organisation de réunions. Un certain nombre d'entre eux demandait des réunions de découverte du protocole, des réunions de faisabilité du protocole, des réunions de suivi, et enfin un rendu des résultats, parce que on ne leur rend pas systématiquement les résultats. Ce n'était pas juste des questions de « reconnaissance » comme on a tendance à le dire dans cette institution. Il était plutôt dit que quand on n'a pas accès aux résultats, on ne sait pas non plus ce qui a bien marché, ou pas bien marché. Ils ont souligné l'importance pour eux de bien comprendre le protocole, et leur adhésion au protocole – parce qu'on est aussi dans une institution, dans laquelle quand on est en désaccord avec un proto-

cole, y compris pour des raisons éthiques, on n'a pas le droit de se retirer de la situation. Parfois dans certaines équipes, quand quelqu'un refuse, un collègue le remplace. Et puis il y a aussi des endroits où ce n'est pas possible. Donc en fait certains se retrouvent dans des situations dans lesquelles ils participent à des protocoles avec lesquels ils sont éventuellement en désaccord.

Alors j'avais prévu de vous raconter énormément de choses, notamment la deuxième partie. Mais je vais plutôt conclure, quitte à revenir plus tard sur certains aspects.

Je ne vous parle pas donc du coup de la deuxième partie, et donc de ce qu'on a fait sur la prise de sang puisque j'ai été un peu trop longue. Mais je vais vous parler de ce qui ressort de l'apport des analyses de l'activité dans cette affaire.

Ce diagnostic large en amont de la formation a permis de travailler sur une difficulté quotidienne de l'activité, et tenter d'y remédier. C'était une situation de travail qui posait problème, qui n'avait pas été identifiée par le groupe d'organisation, qu'ils ont accepté de prendre en compte, et d'inscrire dans la formation. Et en même temps, cette situation de formation et cette élaboration d'un outil pour les réunions de faisabilité ne sont qu'une solution partielle au problème. Cela nécessiterait un travail largement plus approfondi, en incluant bien sûr les chercheurs, et en travaillant aussi avec eux, et avec leurs propres contraintes. Dans un des cas observé, il y avait quand même des contraintes fortes qui pesaient sur le chercheur qui participait à la réunion de faisabilité. Au final, les chercheurs représentent leurs laboratoires et les enjeux de leur laboratoire.

Du côté de la prise de sang, alors que dans le groupe d'organisation on nous avait dit que certains animaliers ne savaient pas faire de prise de sang, on s'est aperçu que ce n'était pas forcément le cas. Donc on a voulu travailler à une situation de formation incluant du tutorat entre des animaliers expérimentés sur une espèce et des animaliers qui ne connaissaient pas l'espèce. On leur a proposé de travailler sur les trois espèces, avec le spécialiste qui guidait les autres. On voulait aussi travailler des situations de tutorat, qui sont de plus en plus fréquentes pour eux. Ils n'ont pas mis l'accent pour rien sur la stabilité des équipes. De plus en plus, ils ont affaire à des collègues qui sont réaffectés dans un centre – un centre a fermé donc des nouveaux qui arrivent –, à des stagiaires, ou à des CDD, etc. Ils doivent de plus en plus faire du tutorat auprès de leurs collègues.

On a amené le groupe d'organisation à largement modifier sa proposition initiale qui était que les vétérinaires montraient comment faire. Dans la situation que nous avons proposée, c'est le collègue expérimenté qui montre. Les vétérinaires étaient là juste en appui, en cas de situations à risque avec certains animaux – parce qu'encore une fois on ne s'est pas retrouvés avec de petites vaches, mais avec des charolais et pour certains animaliers spécialistes des chèvres, par exemple, ça peut être un peu impressionnant. Certains même ont dit avoir eu peur, malgré le dispositif de contention mis en place.

En fait on a réussi à prendre en compte la variabilité, la diversité des parcours des opérateurs, et de leur travail au quotidien, en nous appuyant sur la médiation par les pairs à chaque fois. Elle a joué à deux niveaux.

Un premier niveau : comme il y a une variété d'expériences, de parcours, de compétences, et de spécialités, on a construit les groupes autour de ça, pour que les expérimentés d'un domaine puissent apporter des éléments dans la discussion aux autres, et qu'on puisse jouer là-dessus.

Une deuxième façon de l'utiliser a été d'utiliser les pairs comme tuteurs : celui qui montre, celui qui guide dans l'atelier de « prise de sang ». Cela les a amenés à travailler le tutorat, qui est une question importante pour l'institution.

On espère que les problèmes qui ont été posés pourront peut-être être retravaillés ailleurs et différemment. Par exemple, la situation de prise de sang qu'on leur a proposée en travaillant sur les trois espèces a aussi mis l'accent sur la difficulté de changer d'espèce. D'ailleurs, entre autres dans les données que je ne vous ai pas présentées, on voit un animalier extrêmement expérimenté avec les brebis, qui n'est pas arrivé à faire une prise de sang sur une vache, malgré le guidage de son col-

lègue. Il s'agissait aussi de montrer à l'institution que le travail multi-espèces devait être accompagné, qu'il fallait peut-être travailler avec les animaliers sur les problèmes que ça pouvait leur poser, par exemple de compréhension des animaux. Ne pas connaître l'espèce c'est aussi être mis en difficulté pour gérer des risques liés au comportement des animaux. Par exemple un animalier spécialiste des brebis, nous a dit « les vaches, j'y comprends rien ». Et inversement, il y a beaucoup d'animaliers spécialistes des vaches qui n'arrêtent pas de dire que les brebis, « c'est vraiment très con ». Mais derrière cette expression, ce qu'ils expriment, c'est la difficulté de sortir une brebis de son troupeau, et les risques que l'on prend en le faisant, le peu d'intérêt qu'elles portent aux humains. Enfin il y a plein de choses qui se disent là, et qui sont aussi liées à de la gestion des risques.

Je vais m'arrêter là. Je vous remercie.

Débat avec la salle

Corinne Gaudart : merci beaucoup, Christine, pour cette présentation très, très, très intéressante. Alors dommage que tu n'aies pas eu plus de temps parce que je t'ai entendue parler des analyses que tu as faites dans le cadre des prises de sang, et c'est aussi très intéressant. Il me semble qu'avec ce projet auquel tu as participé, on est en plein je pense dans la thématique du séminaire. Et on voit bien comment le temps de la formation et le temps du travail s'entremêlent. Et ils ne sont pas du tout des temps dissociés, avec le type de dispositif méthodologique que tu proposes.

Il me semble que ce que tu pointes aussi, c'est que, bien souvent dans les entreprises, la formation est d'un côté, et le dispositif de santé ou les prises en compte de la santé et de la sécurité, d'un autre – à moins de tomber sur des formations spécifiquement centrées sur la santé et la sécurité. Et là on voit bien que justement, tu contribues avec ce type d'approche, à lier les deux, et à ne pas les séparer, y compris dans l'entreprise.

Et puis il me semble qu'il y a un troisième apport que tu révèles, c'est aussi les fortes résistances qu'on peut trouver dans les institutions ou dans les entreprises, où on est dans une conception de la formation, où d'un côté on a des concepteurs, et de l'autre des destinataires de la formation. Et c'est très difficile de pouvoir leur attribuer un autre rôle à ces destinataires de la formation, notamment dans la conception.

Et puis peut-être encore un dernier point, tu montres aussi me semble-t-il, comment la formation peut devenir un espace de dialogue des conditions de travail, et un espace d'échanges entre pairs. Et tu pointes, et je pense que c'est aussi vrai pour beaucoup d'autres situations de travail, que ces espaces de débats tendent à disparaître, notamment dans les transformations du travail qui ont lieu.

Donc je trouve ta présentation très stimulante pour le propos du séminaire. Je vous propose de débattre avec Christine. Des questions ou des commentaires ? J'espère que je n'ai pas tout dit !

Claudie Rousseau (INRS) : j'ai une question très précise. Quelle est la formation des responsables ?

Christine Vidal-Gomel : Les responsables sont des chercheurs. Donc c'est très varié. Ça dépend de leur ancrage d'origine. On est dans une institution qui regroupe des gens qui font de la biologie, de la physiologie, etc. Et ils n'ont pas forcément de formation sur des questions de sciences humaines, ou de management, tout simplement quand ils prennent leur poste.

Cela peut être aussi des ingénieurs de recherche, bien sûr. Et dans certains cas des techniciens, qui ont un niveau de diplôme un petit peu élevé. C'est-à-dire au-dessus de bac+2. Parce que les N+1 des animaliers maintenant ont tendance à avoir bac+2. Donc les responsables ont des diplômes un peu plus élevés.

En l'occurrence, la personne qui est intervenue là, c'était un chercheur.

Serge Volkoff (CEE/Creapt) : D'abord je partage un peu la frustration de Corinne, sur la prise de sang. Donc si par un subterfuge quelconque, en réponse à une question, tu arrives à nous en parler un peu, je crois que ça nous intéresse. Mais sinon ma question, je voudrais essayer de la poser clairement, mais elle est un peu confuse dans ma tête. C'est sur l'expérience des expérimentations antérieures, chez les animaliers. C'est-à-dire, voilà, ils en ont vécu d'autres. Pour certains, ils en ont vécu plein. Et puis tu as proposé cette distinction – mais dont on imagine qu'elle est à la fois importante à avoir en tête, et puis dans la vraie vie, ça doit être un continuum – entre des expérimentations que tu as appelées « routinières », et puis d'autres beaucoup plus innovantes, jamais vues, et qui s'apparentent à une forme de conception. Et on suppose que dans la vraie vie, il y a dû y avoir des entre deux – des choses qui sont un peu nouvelles, mais quand même ça rappelle des choses. Et puis qui peuvent être tout à fait nouvelles pour certains, et du déjà-vu pour d'autres.

Alors ma question c'est : par exemple dans les rencontres, dans les groupes où étaient associés les animaliers, est-ce que ça, ça circule ? C'est-à-dire : le fait que certains animaliers aient pu connaître des situations antérieures, avec lesquelles ils ont envie de faire le lien, est-ce qu'il y a une ouverture là-dessus ? Est-ce que ceci peut être mis en commun entre les participants ?

Christine Vidal-Gomel : dans la formation, ou dans leur travail quotidien ?

Serge Volkoff : … dans les deux, peut-être…

Christine Vidal-Gomel : Alors dans le travail quotidien, le meilleur exemple, c'est sans doute la plate-forme d'infectiologie – mais alors là du coup c'est un endroit qui fonctionne très bien de ce point de vue. Un animalier extrêmement ancien, donc qui accumule énormément d'expérience des expérimentations qui sont faites, participe à la conception et en même temps fait réfléchir tout le monde aussi à ce qu'il y a de nouveau. C'est-à-dire qu'il leur arrive de devoir faire des gestes techniques sur les animaux qu'ils n'avaient jamais faits, et qui peuvent être des gestes techniques réservés à des vétérinaires. C'est nouveau, mais il est une ressource pour dire : « C'est nouveau. Moi, je ne l'ai jamais fait. Je ne peux pas vous donner des éléments techniques pour cette affaire. Mais je sais aussi à qui il faut s'adresser ». Donc du côté du travail dans la plate-forme d'infectiologie, c'est pris en charge d'une certaine façon par cette personne, qui est un peu la référence. J'avais demandé des choses contrastées, et j'ai eu des choses contrastées. La plateforme d'infectiologie est un lieu extrêmement particulier, qui est un atypique par rapport à ce qui se passe ailleurs.

Et du côté de l'élaboration dans la formation, il faudrait que je regarde mes notes, mais je n'ai pas en tête des choses pour répondre à ta question. Mais oui évidemment tu as raison. À la fois il y a des expérimentations sur la génétique qui sont faites sur des années. Au final, c'est le même protocole qui va durer des années et des années. Il ne s'agit plus de situations que je pourrais appeler « de conception ». Et là dans les situations dont je vous ai fait part, sur le recueil de méthane par exemple, on ne l'a jamais fait sur des chèvres, mais on sait le faire sur des vaches. Ils ont une connaissance du coup de ce que c'est qu'appareiller les animaux avec ça, et de ce que veut dire pour eux le travail au quotidien, c'est-à-dire d'entretien de l'appareil, de vérification, de recueil de données, les choses comme ça. Ce qu'ils apportent dans la réunion, c'est l'adaptation aux animaux, c'est l'adaptation aux locaux, c'est l'adaptation à leur situation de travail, etc. Je ne sais pas si je réponds complètement à ta question. Dans la salle dans laquelle j'étais pendant la simulation, je ne suis pas sûre d'avoir des choses là-dessus. Il faudrait que je regarde.

Annie Jolivet : moi, j'avais un peu la même question, mais sur le versant chercheur. C'est-à-dire, là, le travail qui est fait concerne essentiellement les animaliers. Mais du côté chercheur est-ce que… Dans ce que tu dis, on comprend que ça serait intéressant éventuellement pour les chercheurs, même s'ils ne s'en rendent pas compte, d'avoir des idées sur les comportements des animaux, la façon dont les conditions d'expérimentation rejaillissent sur les comportements. Est-ce que ça c'est quelque chose qui a émergé de ce travail ? Est-ce que c'est quelque chose qui est en préparation ? Ou est-ce que ça reste complètement séparé ?

Christine Vidal-Gomel : je ne sais pas. Ce qui se dit dans l'institution, c'est que les chercheurs sont maintenant beaucoup plus des spécialistes pointus de certaines questions, et connaissent moins bien les animaux par rapport à d'autres époques, où on avait des gens qui avaient de plus grandes connaissances sur les animaux. C'est ce qui se dit. Après, le chercheur qui était dans le groupe d'organisation est quelqu'un qui a une interaction extrêmement forte avec les animaliers, parce qu'ils font du recueil de données sur le comportement animal. Il faut qu'ils arrivent à élaborer des grilles d'observation ensemble. Enfin lui travaille de façon extrêmement proche des animaliers.

Dans les entretiens qu'on a faits avec les chercheurs, il y a des choses extrêmement variées. Mais on n'a pas trop de données directement là-dessus. Dans le centre qui est très éloigné, que j'ai décrit comme un petit peu isolé, il y a des chercheurs qui n'y vont jamais. C'est-à-dire que le N+1 des animaliers se déplace pour aller les voir, ils se mettent d'accord sur les expérimentations. Il revient avec le protocole, qu'il explique aux animaliers avec lesquels il travaille. Ils font le boulot. Ils font

les prélèvements etc. Et le chercheur ne s'est pas déplacé. Ça arrive. Mais ce n'est pas forcément la règle. Là, je travaille de nouveau avec des gens de l'XXX. Le chercheur est présent pour tous les jours de prélèvements. Et il travaille avec eux. Donc voilà on a des choses extrêmement variées. Et le fait qu'ils soient séparés, isolés comme ça évidemment, pose des problèmes.

Ce que les chercheurs ne voient pas, c'est que ça a des effets sur leurs résultats. C'est aussi en sachant des choses sur les modes de recueil de données, que tu sais aussi comment elles sont utilisables. Enfin du coup ça veut dire qu'il y a quelque chose qui est quand même délégué à d'autres, et qui leur produit des résultats. Et donc peut-être qu'ils ne savent pas tout des résultats. Je crois que certains en ont conscience, mais ce n'est pas sûr que ce soit aussi partagé.

Céline Uguen (Indigo Ergonomie) **:** en fait j'avais deux petites questions.

La première, c'est suite à tout ce que vous avez mené : quelle a été la diffusion de ce type de formation au sein d'autres centres, ou directement dans la profession ? À savoir, est-ce que c'est quelque chose qui a pu se développer, qui a pu vraiment être proposé au niveau des animaliers, et donc être mis en place ?

Et la deuxième question, c'était en lien justement avec l'orientation conditions de travail, avec le fait que dans le cadre de la formation, on pouvait travailler avec un budget illimité. Et donc vous disiez que c'était un exercice très stimulant dans ce cadre-là. Mais est-ce que justement avec la diffusion de vos résultats, il y a eu une prise de conscience malgré tout, malgré le fait qu'on ne soit pas sur un budget illimité, bien sûr, pour par exemple intégrer la question des conditions de travail dans l'établissement des protocoles ? – que ça devienne comment dire, un pan en lui-même du protocole, que de prendre en compte les conditions de travail des animaliers.

Christine Vidal-Gomel : sur la première question, sur la reproduction de ce qu'ils ont appelé « une école de métiers », alors la chose positive, c'est que les écoles métiers n'existaient pas avant celle-là. Avant cela s'appelait des « écoles thématiques », c'était jusque-là réservé plutôt aux chercheurs. Donc on travaillait avec les chercheurs sur un thème et l'ingénierie de formation était là pour assurer que c'était reproductible. Donc on a donné un nom à ce nouveau dispositif et ils ont trouvé intéressant de s'appuyer sur de l'analyse de l'activité. Et en même temps, il y a un petit problème, c'est que pour que ce soit reproductible, il faut retravailler avec eux des analyses de l'activité. Par exemple, là dans la conception on a changé de rôle. On a été inclus à moment donné dans la formation, parce qu'on s'est appuyés sur de l'analyse de l'activité pendant les formations. Donc on a un petit peu mis en difficulté la façon dont l'ingénierie de formation arrive à formaliser tout ça habituellement, il me semble. En même temps je crois que l'école de métiers a un réel succès auprès des animaliers. Alors normalement, c'est censé être reproductible. Là, c'est un centre en région qui s'en était saisi et c'est pour ça que c'est la FPL qui était porteur du projet. Normalement c'est censé être reproductible dans d'autres centres. Normalement un centre se saisit de cette question et apporte les financements. Dans l'ingénierie de formation dans cet endroit, le processus habituel c'est qu'ils ont une demande du centre qui va financer le tout – alors que là, c'était effectivement une demande qui était à la fois celle d'un centre, celle d'autres instances de l'institution. De ce fait le financement a été plus difficile à constituer.

Après, sur la prise en compte des conditions de travail dès les phases de conception, c'est ce qu'on a essayé de faire un petit peu avec la grille d'analyse systématique. On a aussi relevé d'autres problèmes (dont je ne vous ai pas parlé) dans la phase de diagnostic large. On leur a aussi dit des choses sur la conception de leurs espaces de travail, de leurs moyens de travail etc. Il y a de vraies tentatives de prise en compte de la santé et de la sécurité des personnels. On n'est pas dans une institution qui y est attentive. Mais pour vous donner un exemple, dans l'endroit où vous avez vu tout le monde « perché », ils ont fait une amélioration d'un poste de travail, qui était un poste de traite : les petits avaient « les bras en l'air » pendant tout le temps de la traite, ils étaient dans une posture extrêmement difficile. Ils ont commencé l'aménagement. Et puis il n'y a pas eu de pérennisation du budget. Et donc l'aménagement a été stoppé. Ce qui fait que maintenant les petits sont en position plus confortable, mais pas les grands.

Il y a une vraie instabilité des budgets quand même maintenant dans certains milieux, me semble-t-il. Il me semble que c'est un petit peu plus large que cette institution. C'est-à-dire qu'à un moment donné, on a un budget, et puis en cours de route… Les aménagements sont en cours, pas finis. Donc ça ne répond que très localement à votre question, parce que mon exemple n'est pas généralisable.

Samira Mahlaoui (Céreq) : alors moi j'ai deux questions.

La première concerne la conception de situations de simulation. Je voulais savoir quels étaient les critères qui t'ont aidée à choisir en fait ces situations - sachant que chaque activité est singulière, et qu'il y a une grande variabilité dans ce que tu as présenté au niveau des situations. Une grande variabilité qui est dépendante des situations, que les animaliers rencontrent. Voilà donc je voulais juste avoir quelques précisions méthodologiques par rapport à la sélection que tu as faite de ces situations de simulation, sachant donc qu'il y a quand même une grande variabilité.

Et puis ma deuxième question c'est de savoir en quoi, le dispositif de formation a permis au groupe de transformer ces décisions en fait. Alors est-ce que c'est partant des difficultés identifiées ? Vous parlez de « travail empêché ». Ou est-ce que c'est dans l'exercice de l'élaboration de solutions, auxquelles ils ont déjà réfléchi en situation, pour ensuite rapporter au sein du groupe ?

Christine Vidal-Gomel : en fait pour moi, un des enjeux était d'arriver à construire des situations de formation dans lesquelles des gens qui avaient des niveaux de compétences qui n'avaient rien à voir les uns avec les autres, pouvaient tous apprendre éventuellement quelque chose. Le plus souvent quand on élabore des situations de formation, on a une idée précise de du public. On peut alors travailler sur ce qu'on appelle « la zone proche de développement », c'est-à-dire qu'on part de ce que les gens savent faire, et on essaye de les amener un peu plus loin. Là, je ne peux pas m'appuyer sur cette idée. Donc il faut arriver à trouver à la fois quelque chose qui est suffisamment commun et partagé, parce qu'il faut que ce soit compréhensible par tout le monde, et à la fois, leur donner l'occasion de faire quelque chose qui n'est pas leur travail routinier.

L'idée de travailler sur les réunions de faisabilité, vient de ces critères-là. En même temps, on ne peut pas reproduire de réunion de faisabilité dans la formation. Donc on en découpe un « petit bout », qui est un objet qui leur est assez familier, les protocoles expérimentaux. Il faut un protocole expérimental accessible à tous. Certains animaliers deviennent de vrais spécialistes de la génétique, alors que là, on les a fait travailler sur un parasite qui concerne les brebis. Pour eux, c'est quelque chose de complètement nouveau. Mais en même temps il faut qu'ils puissent suffisamment comprendre le protocole. Donc d'où le fait d'être amené à plutôt transposer la situation. C'est-à-dire rajouter des photos, rajouter des explications sur les manipulations à faire etc.

Et puis la personne qui… en fait, on a eu la chance aussi de pouvoir s'appuyer du coup sur un protocole, qui était celui de l'ingénieur de recherche. C'était le protocole de sa thèse, qu'il a un petit peu transformé. Et il était aussi présent dans la simulation et pouvait répondre à leurs questions. Ça, je pense que ça a été un critère important. Par exemple, ils pouvaient avoir une précision sur le parasite en question. Il pouvait amener des détails, que personne d'autre n'était en mesure d'apporter. Je pense, ça été un critère important, le fait que tout le monde puisse comprendre. Apprendre quelque chose dans la situation, ça voulait dire que par exemple, comme on jouait le jeu d'un travail de conception, si dans le groupe il y avait un spécialiste des brebis, on ne travaillait pas sur son centre. Mais on travaillait plutôt sur le centre de quelqu'un, dans lequel il n'y avait que des vaches. Il n'y avait pas forcément de bâtiments pour les brebis. Et puis l'autre pouvait expliquer des choses sur le comportement des brebis, que son collègue ne connaissait peut-être pas. Enfin c'était plutôt cette idée-là. Et puis, il s'agissait surtout d'arriver à sortir la liste de critères. C'étaient peut-être parfois des critères que certains N+1 manipulaient dans les réunions. Ça existe peut-être. Mais en tout cas, ça les formalisait. Ça les explicitait. Peut-être qu'il y en avait de nouveaux sur certains aspects.

La question des critères a quand même beaucoup été travaillée dans les phases de tests des protocoles, quand on est allés voir des animaliers, et qu'on leur a soumis le protocole. C'est comme ça

qu'on a vu que le premier protocole, qui était celui de l'infectiologie, était vraiment beaucoup trop compliqué, avec énormément de contraintes de sécurité, puisqu'on est dans des environnements confinés. Rien ne peut sortir du bâtiment, tout un tas de normes et de règles, qui faisaient obstacle.

Et la seconde question, pardon je ne l'ai plus en tête. Est-ce que tu veux bien me la reposer ?

Samira Mahlaoui (Céreq) : oui. Alors c'était : en quoi le dispositif avait permis à transformer les décisions en fait ? À un moment donné, tu parles de transformation des décisions des animaliers. Donc je voulais en savoir un petit peu plus.

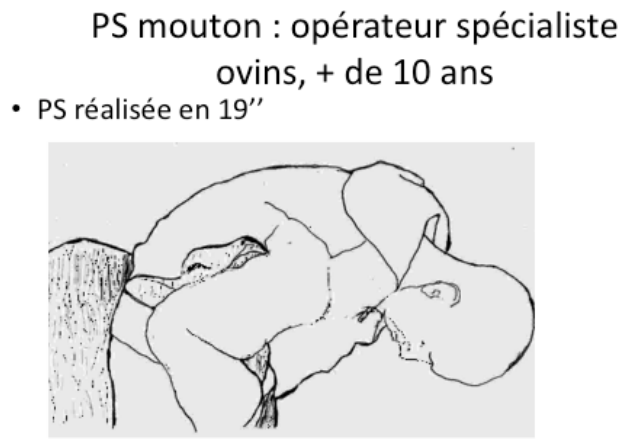
Christine Vidal-Gomel : Leur transformation des décisions, c'est pour l'atelier prise de sang. Oui. C'est pour le groupe de pilotage. Et c'est l'atelier « prise de sang ».

On est partis d'observations de deux types de prise de sang. À chaque fois, on est tombés sur des gens qui faisaient des prises de sang sur la veine jugulaire des animaux. C'est déjà un point. Et on a vu un grand nombre de prises de sang sur la plate-forme d'infectiologie, parce que c'est une tâche extrêmement routinière pour eux. Ils font ça tous les jours. Et ce sont des animaliers qui travaillent sur plusieurs espèces. Et on a vu une seule prise de sang en un milieu ouvert, donc non-confiné, dans un parc ; c'était sur un veau. Et là, c'était une tâche extrêmement peu fréquente pour les animaliers. Donc on a vraiment encore une fois des situations extrêmement contrastées. Le groupe de pilotage nous affirmait que certains animaliers ne savent pas faire de prises de sang. Nous, on n'en a pas vu. Mais en même temps, il y a des gens avec des niveaux de familiarité extrêmement variés. Habituellement, ils réalisent les prises de sang à deux. Il y en a un qui fait la contention de l'animal. En général, je vais prendre l'exemple des brebis parce que vous allez en voir avec une brebis, il prend l'animal. On se met au fond du parc, plutôt près des bordures pour que l'animal ne puisse pas reculer. Et puis l'animalier se met à cheval sur la brebis, la tient, et lui tourne un petit peu la tête pour montrer la jugulaire à son collègue. Dans nos observations, les brebis étaient tondues, pour que la jugulaire soit bien apparente. Celui qui fait la prise de sang doit se mettre plus bas que le cou de la brebis, pour piquer.

Pour le groupe d'organisation l'idée était qu'un vétérinaire montre comment on fait. Pour eux, le spécialiste de la prise de sang, c'est le vétérinaire. Pour nous, l'idée était la même, arriver à une situation où il y avait des possibilités d'apprentissage d'une part pour des débutants. Il pouvait y avoir des animaliers qui effectivement n'avaient jamais fait de prises de sang. Et puis ça a été le cas puisque il y avait un animalier qui venait juste de prendre son poste. Et puis, d'autre part, pour des gens, comme je vous l'ai dit, qui font ça tous les jours. Donc il fallait quand même qu'il y ait des possibilités d'apprentissage pour tous. J'avais envie qu'on puisse introduire des questions sur les risques de lombalgies. Encore une fois, je me suis appuyée sur les collectifs en me disant que c'était venant des expérimentés qu'on avait des chances que cela soit abordé dans chacun des groupes. Et puis on a affaire à des animaliers pour lesquels c'est devenu une activité complètement routinière, un petit peu automatisée. Et si on veut qu'ils apprennent quelque chose, il faut arriver à mettre leur schème en difficulté. Il faut arriver à sortir de la situation de routine. Il faut jouer sur une situation qui va favoriser des activités constructives, donc de prise de conscience, de réflexion sur les modes opératoires des autres, sur les siens propres etc. C'est aussi l'occasion d'acquérir des connaissances sur des espèces moins connues, de travailler sur des questions de polyvalence, qui sont en jeu dans l'institution, puis de tutorat.

La proposition qu'on a réussi à faire valider par le groupe d'organisation, c'était qu'il y ait des prises de sang sur les trois espèces réalisées par tous les animaliers, quelle que soit leur spécialité, avec des groupes composés de trois opérateurs au minimum. Un, qui est le spécialiste de l'espèce, explique, montre aux autres. Un animalier filme ce qui se passe. Et puis, il y en a un ou deux qui réalisent la contention et la prise de sang. Et on tourne en fait, au sein du groupe et en fonction des différences espèces, avec les vétérinaires qui assurent la sécurité, et qui peuvent éventuellement aider ou montrer quelque chose. Alors pour l'anecdote, non seulement ces vétérinaires n'ont pas été tellement amenés à montrer, mais celle qui était dans l'atelier bovin dans lequel j'étais, a aussi appris des choses sur la prise de sang. Et j'ai trouvé ça amusant. Je n'ai pas noté exactement quoi. Je

le regrette. Mais j'ai trouvé ça assez amusant. Les groupes réalisaient l'atelier sur les trois espèces. Et puis l'après-midi, ils regardaient leurs films. Ils en discutaient entre eux. Ils devaient en choisir un, qu'ils devaient présenter dans le débriefing collectif. On était censés pouvoir les aider dans la phase d'analyse des films etc. Mais ça, ça n'a pas bien marché. Ça n'a pas été possible. Et donc du coup dans le débriefing collectif, ils venaient avec un ou deux films qu'ils avaient envie de discuter avec le groupe. Et c'est ces films-là que j'ai pu récupérer. Et c'est à partir de là que je peux vous présenter donc des données sur un animalier.



Cet animalier est un spécialiste des moutons depuis plus de dix ans. Et la prise de sang, il ne la réalise pas du tout à deux, comme je vous l'ai raconté tout à l'heure. Il la réalise tout seul. C'est-à-dire que c'est lui qui se met à cheval sur la brebis. Alors vous voyez qu'il a coincé la brebis entre son bras et ses côtes. Il est au-dessus, à cheval sur la brebis, il l'enveloppe, ce qui la rassure. Donc la brebis bouge moins. Quand il discute de cette façon de faire, en même temps il dit : *ça fait quand même moins mal au dos. Il faut bien penser à plier les jambes. Et par contre, il faut être costaud. Il faut avoir de bons muscles des jambes pour bien caler la brebis, parce qu'autrement si elle bouge, on se fait mal aux lombaires. Mais si on se met bien à cheval sur la brebis, et qu'on plie bien des jambes, elle bouge moins. Et on se fait moins mal.* Là il fait la prise de sang en 19 secondes. Et ça répond à des difficultés du travail quotidien. C'est-à-dire qu'avec les réductions d'effectifs, il y a des fois où ils n'arrivent pas à travailler à deux. L'autre est en train de faire autre chose parce qu'il faut avancer. Donc la prise de sang est réalisée en 19 secondes.

Le même animalier, … vous y voyez moins bien… Alors là, vous avez une vache. Vous voyez la mouchette, qui attrape les museaux. Donc il y a un animalier qui tient la corde qui est là. Et puis l'animalier en question, il est là. Donc le cou est coincé. Et il est en face de l'animal. Donc l'animal a le cou en fait en face de l'animalier. Et il fait sa prise de sang ici. Sauf qu'il n'y est jamais arrivé. Au bout de deux minutes dix-neuf, il abandonne la prise de sang. Il faut faire un point de compression pour faire sortir la jugulaire. Il fait ça dix-neuf fois. Il tâte du bout des doigts.

Et puis il recommence dix-neuf cycles comme ça. Trois fois, il rapproche l'aiguille. C'est-à-dire qu'a priori il a peut-être identifié un point où piquer, mais il ne trouve pas. Donc visiblement, il essaye d'identifier son point pour piquer, il prend des informations tactiles, il recommence.

Ce que j'ai oublié de vous dire tout à l'heure c'est que la brebis n'était pas tondue et c'est une espèce qui a un poil particulièrement épais. Il a l'aide de son collègue expérimenté, qui vient lui expliquer comment on fait une prise de sang, et comment on repère. Mais par contre, son collègue, à chaque fois, essaye de lui montrer. Il lui dit : *bah regarde là. Tu vois là, c'est gonflé.* Et l'animalier regarde, puis il met la main, non en fait, il ne voit pas. À chaque fois ce qu'il fait, c'est qu'il regarde, il passe la main sur la zone, et il recommence. Dans le débriefing collectif il dit des choses extrêmement intéressantes. Il dit : *bah moi, de toute façon mes yeux sont au bout de mes doigts. Et là, avec la vache c'était comme conduire en Irlande.* Et en fait ça m'a fait réfléchir, en fait il nous dit : mes informations tactiles sont impor-

tantes pour moi et ce n'est que des informations tactiles. Il voit très peu de choses. Et là, par contre, on lui demande de voir, et il ne voit pas. Ses repères spatiaux sont aussi complètement déstabilisés. Il était, vous vous rappelez, complètement penché au-dessus. Et là, il est en face de l'animal. Donc, en fait, il est en train de raconter des caractéristiques importantes de ses automatismes, qui sont à la fois des repères du corps dans l'espace, des repères du bout des doigts. Il est en train de raconter des choses extrêmement fines. J'étais contente, je me suis dit qu'il avait appris quelque chose.

Parce qu'un des enjeux était d'arriver à avoir une évaluation de ce que nous avions fait. Dans le monde de l'ingénierie de la formation, les évaluations sont faites à partir de questionnaires de satisfaction. On leur demande s'ils ont été contents de plein de choses. Mais on ne leur demande pas ce qu'ils ont appris. Ce qui est aussi une difficulté. Là, on a quand même un repère. Et puis, dans les discussions, etc. on peut aussi identifier des apprentissages sur les différentes espèces animales. C'est-à-dire que certains ont découvert qu'ils appréciaient telle espèce par exemple… Lui, il n'apprécierait pas du tout de travailler sur des vaches. Mais son collègue qui est tout aussi expérimenté que lui, trouvait que les bovins, c'est intéressant. Je veux dire, il y a des choses comme ça qu'ils ont apprises sur eux, sur ce qui les intéresse, et éventuellement sur des évolutions possibles, sur des difficultés, sur des prises de risque. Il y a un animalier spécialiste des chèvres, qui a eu peur dans l'atelier bovin.

Donc j'ai saisi l'occasion de raconter la seconde partie, mais en même temps j'ai oublié la question en cours de route…[13]

Serge Volkoff (CEE/Creapt) : deux petites questions en fait dans le prolongement de la réponse que tu viens de faire. L'une concerne le film. C'est l'animalier qui filme. Je suppose qu'il filme ce qu'il veut. Il décide à peu près où est-ce qu'il veut se mettre, et vers où il tourne sa caméra à tel ou tel moment. Est-ce que ce choix-là lui-même est éventuellement remis en discussion ? Je fais un peu l'analogie avec le choix des tablettes à l'hôpital, qu'a présentées Jeanne hier. C'est-à-dire, je décide d'attirer l'attention, ou d'attirer ma propre attention sur quelque chose, c'est ça que je filme. Et à la limite après, dans le groupe, non seulement on visualise le film, mais on discute un peu de ce que l'animalier a choisi de filmer, ou de ne pas filmer. Il peut y avoir des regrets : *Tiens ! J'aurais dû peut-être à tel moment montrer aussi ça. C'est dommage que… Bon !* Alors ça, c'est ma première question.

La deuxième est beaucoup plus académique. Tu as prononcé le terme de « zone proche de développement » en réponse à la première question de Samira. Et de mémoire, ou j'ai été distrait depuis le début du séminaire en fait, on n'a jamais évoqué ce concept-là, peut-être parce que pour une partie des intervenants ça allait de soi. Mais pour une autre partie des intervenants, ce n'est pas du tout dans leur culture scientifique. Comme il va y avoir des actes. Est-ce que tu peux faire un petit exercice en deux minutes, pour indiquer ce que c'est que ce concept qui est quand même un peu important, dans le champ de la thématique du séminaire.

Christine Vidal-Gomel : je vais commencer par ça. Effectivement, je ne vous ai pas raconté de choses théoriques trop en amont, alors qu'évidemment il y en a dans ma façon de travailler.

Donc « zone proche de développement », c'est issu des travaux de Lev Vygotski avec l'idée que l'apprentissage peut être un facteur de développement, à condition effectivement que ça tire le développement. C'est un peu son idée. Il y a tout un chapitre dans lequel il discute de : comment l'apprentissage peut tirer le développement vers le haut ? Cela veut dire qu'on propose des situations aux apprenants, qui ne sont pas des situations qu'ils savent déjà traiter, c'est la limite basse, et pas des situations qui deviennent trop complexes. Il y a une espèce d'espace. On parle des deux bornes en fait. C'est-à-dire qu'il faut au moins que la personne puisse réaliser la tâche avec le guidage d'un expert, d'un pair expérimenté, ou d'un enseignant etc. C'est par la médiation du pair

[13] NB. La question posée concernait des modifications dans les décisions des animaliers ; en fait l'auteure y a ainsi en partie répondu.

qu'on apprend, et qu'on arrive à réaliser la tâche. C'est cet espace doublement borné que j'appelle « la zone proche de développement ».

Pour répondre à ta question, je n'ai pas une très bonne vision de ce qui s'est passé dans les groupes, quand ils ont regardé le film. Ils avaient des consignes sur les films. Je leur en avais montré en amont. J'avais présenté des films qu'on avait faits. Je n'ai pas vraiment pu leur montrer comment on les analysait, parce que dans le processus de conduite du projet, il y a eu quelques « ratages ». On avait prévu une séquence de travail sur les films ; on voulait expliquer, montrer, comment ça s'analyse. La situation dans laquelle je me suis retrouvée, c'est qu'on m'avait bien mis un vidéoprojecteur, mais c'était dans un hangar. Et ils étaient en train de s'habiller. Ils étaient en train de se changer et de boire des cafés. Donc, c'était peu propice à une situation de formation. Ils ont quand même vu ce que pouvait être un film utilisable pour nos analyses. J'ai essayé de leur expliquer ce qu'il était important de regarder, de donner à voir aux autres sur les détails de comment on fait, etc. Ça s'est à peu près résumé à ça. Après autres ratages : pendant les situations, on était deux pour circuler dans six groupes. On avait imaginé que c'était bien réparti : trois dans une salle et trois dans l'autre. Or, moi, j'avais quatre groupes en fait dans les locaux. Et je dis « dans les locaux », parce qu'ils étaient répartis dans plusieurs salles différentes. Donc, pendant toute la séance, j'ai passé mon temps à tourner dans les salles, en essayant de préciser avec eux les consignes, de préciser ce qu'on pouvait regarder, analyser etc. Donc là, je n'ai pas vraiment de recueil de données sur ce qui s'est dit dans les groupes, honnêtement. Mais ça renvoie à des difficultés du processus de conception lui-même. C'est-à-dire que le fait que les participants des groupes de suivi et de conception n'aient pas été stables a été un problème. Si je vais dans le sens des collègues de Bordeaux[14], il doit y avoir un processus d'apprentissage autour des questions d'activité qui aurait dû se nouer. Et sans doute qu'il y a des choses qui ont été ratées là. Il y a des choses qui n'ont pas été entendues, je pense.

Valérie Zara-Meylan (CEE) : Je voulais revenir sur un aspect que tu as évoqué, sur les articulations entre métiers, c'est-à-dire ici les animaliers, les chercheurs, les vétérinaires, pour les relier aux questions d'éthique qui peuvent se poser. Tu donnes plusieurs éléments qui laissent penser que ces questions éthiques sont très présentes, et fortes pour les animaliers. Ça me semble vraiment intéressant, et je me demandais si tu avais des éléments complémentaires à ce sujet.

Par exemple, tu expliques que certains animaliers, parfois, ne souhaitent pas participer à des expérimentations. Dans certaines équipes, ils peuvent avoir le choix de se retirer – sachant que de toutes façons l'expérimentation aura lieu quand même –, alors que pour d'autres, dans d'autres situations, ce choix n'est pas possible, disais-tu. Autre indice, l'articulation avec certains chercheurs qui choisissent d'objectiver leur rapport avec le vivant, et de ne pas se rendre sur les sites d'expérimentation. Donc ils fixent un cadre, pour les expérimentations qu'ils font réaliser, mais ne vont pas aller voir comment ça se passe dans le réel, ce que ça fait dans la vraie vie à laquelle les animaliers sont confrontés en permanence dans leur travail. Donc, cela laisse penser qu'il y a des logiques de métier, là, qui sont vraiment très, très différentes. Ça pose des problèmes que tu as évoqués au sujet du contrôle des conditions de l'expérimentation, dont les animaliers peuvent se demander – à juste titre – si les résultats sont bien fiables. Et les animaliers s'interrogent peut-être aussi sur leur rapport au vivant et sur ce que produit ce qu'ils font, sur ce que ça produit sur l'animal, sur ce que ça produit pour eux en termes de métier, et plus largement aussi sur ce que ça produit pour la société ?

Cela ramène à des discussions d'actualité, partiellement relayées dans les médias, qui portent sur les conséquences de nos orientations sociétales en la matière, et sur leurs conséquences. Des travaux soulèvent la question des dégâts environnementaux produits par les élevages, même et surtout si on cherche à recueillir une partie du méthane en les concentrant. Des réflexions considèrent plus largement des problèmes éthiques relatifs à l'impact de nos choix productifs sur les animaux, et aussi

[14] Bernard Dugué, Johann Petit et François Daniellou, « L'intervention ergonomique comme acte pédagogique », Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé [En ligne], 12-3 | 2010, mis en ligne le 01 novembre 2010. URL : http://pistes.revues.org/2767.

sur nous humains dans notre rapport au travail et au monde. Elles sont portées par certains sociologues et par des chercheurs en bioéthique et en philosophie. Et elles transparaissent même à l'Inra, avec Jocelyne Porcher par exemple. Les analyses que tu présentes laissent penser que les animaliers sont directement confrontés à ces réflexions dans leur travail et dans leurs articulations avec les chercheurs. Mais comment ça peut se passer pour eux, à qui on ne demande visiblement pas de s'exprimer sur ces sujets ?

Dans leur langage de métier, je me demande s'il n'y a pas des traces de leur façon de vivre ou de masquer ces éléments-là, s'ils ne s'efforcent pas de mettre à distance certains problèmes, pour tenir et pour pouvoir dialoguer avec des chercheurs qui mettent en avant une scientificité accrochée à une recherche d'objectivation forcée. Ce qui me frappe, c'est leur façon de parler « comportement », avec une approche très béhavioriste de l'animal qui est probablement celle qui domine dans leur formation. Ils parlent aussi d'un « besoin social », mais qui concernerait plutôt certaines espèces. Pourtant, les éthologues montrent depuis longtemps maintenant qu'il faut dépasser le behaviorisme, et que d'autres animaux dits d'élevage sont sociaux aussi. Les animaliers le savent ou le sentent certainement, même si ça se manifeste différemment selon les espèces et même si l'impact est plus ou moins flagrant dans les expérimentations. Est-ce que, rester sur ce langage du comportement, ne leur permettrait pas de mettre provisoirement à distance les questions d'éthique et de se tenir dans une certaine rationalisation provisoirement protectrice ? L'animalier n'est-il pas amené à se construire une frontière et à établir peut-être des barrières défensives – je ne sais pas –, pour mettre sous cloche ces aspects d'éthique à différents niveaux ?

Donc je voulais savoir si tu avais les éléments qui laissaient transparaître ces questions pour le travail, les métiers, et pour la société ? Je crois qu'on commence à parler éthique dans les labos, et dans les formations, mais c'est encore très, très léger. Les animaliers ne seraient-ils pas porteurs de réflexions clés, à l'articulation de différents métiers, et qu'il serait intéressant de laisser s'exprimer et se structurer ?

Christine Vidal-Gomel : les questions d'éthique sont permanentes dans l'institution, en fait. Alors d'abord tout protocole expérimental passe devant un comité éthique, et est validé. Il n'y a pas de possibilité de faire une expérimentation si ce n'est pas passé devant le comité éthique. Mais c'est une chose. C'est-à-dire que c'est une instance qui prend une décision. Cela ne dit rien des conflits éthiques qui peuvent être ceux des animaliers.

Une question que j'ai abordée en fait dans le couloir parce que je cherchais à comprendre, c'était : est-ce que tout opérateur a le droit au retrait d'une situation dangereuse ? Est-ce que être en conflit éthique, qui peut engager sur des risques psychosociaux, peut être considéré comme une situation dangereuse pour sa santé ? Enfin je n'ai pas de réponse du point de vue du droit. Je pense que ça mériterait d'être posé. Et eux non plus n'en ont pas. En tout cas, ça ne se pratique pas. Par contre, pour la plate-forme d'infectiologie, j'ai dit que « rien ne sortait ». Les animaux sont euthanasiés après les expérimentations. Et ça c'est parfois extrêmement difficile pour les animaliers. Ils essayent de se répartir ce travail, et en même temps il arrive qu'il y ait des collègues qui refusent de le faire. Donc du coup quelqu'un d'autre le prend en charge. Ces questions-là, même de résistance, je les ai plus identifiées à propos de la plate-forme d'infectiologie, où on parle plus facilement de la mise à distance des animaux parce qu'on sait qu'ils vont être euthanasiés. Je pense par exemple aux chèvres parce que ce sont des animaux qui sont très sociaux, et qui s'intéressent beaucoup aux humains, et qui sont assez amusants pour les humains en général, ça fait à peu près rire tout le monde – les spécialistes des chèvres ont tendance à avoir un petit chouchou dans le lot d'habitude. Un animal auquel ils sont un peu plus attachés. Ce n'est pas le cas de la plate-forme d'infectiologie. C'est un effort qu'ils font, c'est une vraie mise à distance en fait.

En même temps, peut-être que je n'ai pas bien compris, mais je n'ai pas eu le sentiment d'avoir affaire à des animaliers qui souffraient vraiment de ça. C'est une difficulté, mais j'ai eu le sentiment que c'étaient des gens qui pensaient faire un travail utile, parce qu'on travaille sur des maladies. On travaille sur des vaccins. On travaille sur des maladies qu'on ne connaît pas, dont on ne connaît pas

la propagation. Donc on a un vrai apport de connaissances. Et il m'a semblé que le sentiment d'utilité était important. Je ne peux pas forcément aller plus loin pour cette situation.

J'ai vu des animaliers plus en difficulté, pour des situations expérimentales qui paraissent de l'extérieur comme ça moins problématiques pour les animaux. Ce sont des situations où on travaille sur des aspects plus écologiques, on pourrait dire. Ils travaillaient sur la possibilité de laisser les vaches dans les champs le plus longtemps possible, tant qu'il y a quelque chose dont elles peuvent s'alimenter. Ça veut dire par exemple que le point d'arrêt de l'expérimentation (dans les expérimentations on définit toujours un point d'arrêt, pour des questions de souffrance animale), c'était quand pendant trois jours de suite, du fait de la neige par exemple, elles n'avaient pas accès à de l'herbe. Donc là, on les nourrissait. Cela veut dire qu'on laisse des animaux dans les prés, dans une région où il fait très froid. On est un peu en conditions extrêmes. On les laisse dehors le plus longtemps possible. On prend des informations sur l'évolution de l'animal, son poids etc. et avec à un moment donné un point d'arrêt. Ces expérimentations-là, les animaliers les vivaient extrêmement mal. Par contre, ils n'ont pas de possibilité de refuser. Ils sont amenés à y participer.

Alors évidemment, il y a de nouvelles lois européennes sur le bien-être animal, c'est une pression supplémentaire pour l'institution. Enfin je trouve que c'est un petit peu compliqué, parce que les questions éthiques sont permanentes. Il y a tout un tas de discours « éthiques ». En même temps, moi, je trouve qu'il n'y a pas beaucoup de marge de manœuvre pour les animaliers. Ils ne sont pas décideurs. Il y a bien un représentant des animaliers dans le comité éthique, mais je veux dire en tant qu'individus, ils ne sont pas forcément décideurs – pas partout, en tout cas.

Je rajouterais le fait que j'ai fait cette présentation avec des dessins pas très faciles à comprendre. Je n'ai pas le droit d'utiliser les photos, les vidéos que j'ai faites. Je n'ai pas le droit de vous les montrer parce que c'est aussi une institution qui commence à avoir extrêmement peur des activistes. Ça mériterait une vraie analyse – autre que ce que je suis en train de faire – de cet ensemble. Ce ne sont pas des questions que je travaille habituellement.

Je dois rajouter quand même qu'il y a eu une partie réservée à l'éthique dans la formation.

Christine Savantré (UNSA) : je voudrais revenir au début du projet, puisqu'on parle quand même de la formation. Là par rapport au projet que vous nous avez exposé, on est bien sur la formation comme vecteur de l'accompagnement du changement de posture de travail etc. Et si j'ai bien tout saisi, vous nous avez dit qu'au début, il y avait eu quand même énormément de résistances de la part des animaliers, ne serait-ce que pour venir à certains groupes de suivi etc. Et la question est simple : qu'est-ce qui a été, selon vous, le levier ? Qu'est-ce qui a été le facteur, qui a déclenché une adhésion à ce projet ? C'est tout simple, mais en même temps c'est très compliqué.

Christine Vidal-Gomel : il faut bien prendre conscience que dans cette institution, animalier, c'est le plus bas niveau de qualification. Donc ce n'est pas facile, je pense. Et puis on parle beaucoup d'eux. J'ai eu beaucoup de mal avec ça. Par exemple, la première réunion du groupe de suivi, aucun animalier. Tout le monde se met à parler des animaliers, du coup, y compris moi. Et il n'y en a aucun présent pour dire qu'il est d'accord, ou pas d'accord etc. Donc c'était un vrai problème. Je pense que ce qui a fait qu'ils sont venus par la suite dans le groupe de suivi [alors que pour eux c'était une charge de travail importante, parce que les réunions ne se faisaient pas sur leur lieu de travail. C'était loin. Ça pouvait prendre cinq heures de déplacement pour venir à la réunion. Ça veut dire que les collègues font du travail supplémentaire. Enfin bon, les choses sont compliquées.] C'est parce qu'au final on parle de leur travail, en fait. Ils sont venus dans le groupe de suivi, parce qu'on a parlé de leur travail quotidien. Parce qu'on a commencé à interagir avec eux sur le terrain, parce qu'on a commencé à leur montrer ce qu'on filmait, à leur expliquer des choses etc. Je pense que c'est ce fait-là qui fait qu'ils adhèrent. Et peut-être qu'on a réussi à leur faire comprendre aussi, qu'ils avaient une vraie place dans le groupe.

Par contre, après on ne les a pas dans le groupe de conception, parce qu'il y a eu un blocage de l'institution, qui a estimé qu'on était très exigeants. C'est-à-dire que non seulement on fait une for-

mation pour laquelle demande d'aller sur le terrain, on mobilise des gens pour faire des réunions, on prend du temps à tout le monde, y a des déplacements, et en plus, on a voulu des caméras vidéo… !

Corinne Gaudart : Jeanne demande si tu peux donner quelques références bibliographiques. Est-ce que tu as écrit des choses là-dessus ?

Christine Vidal-Gomel : il y a des actes de colloque de l'AREF (Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation) à Montpellier l'an dernier, dans lesquels je l'ai raconté, mais sous un angle particulier – c'était un débat avec mes collègues de didactique professionnelle. Il y a un ouvrage collectif sous la direction de Catherine Delgoulet, Martin Santos et Vincent Boccara, qui est en cours d'écriture, dans lequel il y aura la partie conduite de projet. Et puis le reste, reste à écrire.

Discussion générale

Jacques Freyssinet, professeur émérite de sciences economiques
à l'universite de Paris 1, président du conseil scientifique du CEE

J'étais perplexe sur les raisons qui avaient poussé les organisateurs à inviter un économiste à ouvrir ce débat final qui n'est pas centralement lié à des problèmes économiques. J'ai mieux compris grâce à l'exposé introductif de lundi matin lorsque a été mis en évidence le phénomène de déclin des capacités intellectuelles avec l'âge, avec quand même leur relative stabilité jusqu'à 60 ans. Donc, si les organisateurs, après une fresque initiale synthétique, voulaient terminer sur une étude de cas, il fallait qu'ils visent au-delà. Je comprends mieux les raisons de ma présence !... J'ai compris aussi, et je cite toujours ce remarquable exposé introductif, que les vieillards disposaient d'une capacité de réorganisation fonctionnelle du cerveau pour la compensation des déficits. Depuis quarante-huit heures, je vis sur cet espoir ! J'en ai besoin parce que le travail n'est pas simple.

Le titre même (« *Travailler et se former au cours du parcours professionnel* ») pose la question de l'articulation entre le travail, la formation et le parcours professionnel, c'est-à-dire les âges. D'entrée, Serge Volkoff nous a alertés sur la nécessité d'introduire la dimension « santé » dans l'analyse des rapports entre âge et formation. Enfin, tout au long des travaux, l'emploi est apparu comme une variable (exogène ou endogène ?) qui pèse fortement sur la façon dont se nouent les relations entre travail, formation, âge et santé.

Les difficultés d'analyse sont évidentes. D'un côté, on risque d'être pris dans un système d'interactions multiples avec finalement un « tout est dans tout et réciproquement » qui ne permet pas d'avancer beaucoup. À l'autre extrémité, on peut être tenté de polariser l'attention sur des analyses, prétendument toutes choses égales d'ailleurs, de tel ou tel lien particulier. Je pense à un débat qui a émergé : est-ce que la formation est source de promotion ? Est-ce qu'au contraire, c'est la décision de promotion qui engendre l'envoi en formation ? Il est alors difficile de se prononcer sur des causalités partielles aussi réduites.

En essayant d'éviter ces deux risques, je proposerai un certain nombre de questions introductives. J'essaierai d'abord de mettre l'accent sur les stratégies d'acteurs, toujours sous-jacentes, mais rarement au centre des contributions. J'évoquerai ensuite certaines évolutions de longue durée peu discutées, sauf par évocation ; elles me semblent essentielles pour comprendre les stratégies d'acteurs. Ces deux aspects ne sont donc pas indépendants. Mon souhait est d'introduire des angles d'approche additionnels, alors que, sur les autres aspects, je suis moins compétent que ceux qui sont intervenus jusqu'à maintenant.

Pour ne pas maximiser la difficulté, je n'essayerai pas de traiter simultanément des rapports entre les cinq objets de nos débats, mais seulement de mettre l'accent sur telle ou telle relation. D'abord, entre travail et formation (ce sera le premier point). Ensuite, entre travail et âge (second point). Puis, en troisième point, sur le poids de plus en plus écrasant que le pôle « emploi » menace de jouer dans les interactions entre les différents autres domaines.

S'il s'agit d'abord des rapports entre travail et formation, je partirai des évolutions de très longue période. Elles me semblent avoir été historiquement moins commandées par des logiques pédagogiques que par des stratégies d'acteurs, par leurs affrontements, par des luttes sociales ouvertes ou masquées. Si l'on omet cette dimension, il est difficile d'interpréter des phénomènes qui sembleront paradoxaux. En acceptant le risque d'un discours caricatural, je soulignerai que le XIXe siècle, entre la révolution industrielle et l'essor du taylorisme et de l'organisation scientifique du travail, est un moment où le mouvement ouvrier, le mouvement syndical en particulier, met en œuvre une stratégie d'intégration aussi totale que possible du travail et de la formation. Pourquoi ? Parce que les ouvriers qui mènent le mouvement syndical sont pour l'essentiel des ouvriers de métier. Ils enten-

dent contrôler l'acquisition, la transmission et l'usage des qualifications. L'imbrication complète du travail et de la formation est la base de leurs rapports de force avec l'employeur. À l'opposé, la formation formalisée, la formation dans des écoles, n'apparaît, notamment dans le domaine de la formation professionnelle, que très lentement. Lorsqu'elle apparaît, c'est pour partie à l'initiative de l'État en ce qui concerne la formation des ingénieurs, et surtout à l'initiative d'organisations patronales comme les chambres consulaires ou de grandes entreprises qui veulent détruire ou marginaliser le pouvoir des ouvriers de métier en contrôlant une formation hors du collectif de travail, en modelant des travailleurs avec une formation professionnelle qui est aussi une formation que l'on peut qualifier d'idéologique pour faire vite. Pendant un siècle, le mouvement syndical, tel qu'il existe alors, lutte pour l'intégration la plus complète possible du travail et de la formation. De son côté, le patronat amorce une tentative de reprise du contrôle de la formation professionnelle en l'extériorisant du processus de travail.

Toujours en raisonnant à grands traits, il est évident qu'avec l'extension du taylorisme et de l'organisation scientifique du travail, le travail cesse d'être qualifiant pour une majorité croissante des travailleurs. La question de la formation ne peut se poser, en tout cas pour cette majorité de salariés, qu'en dehors du processus de travail. De façon assez compréhensible, le mouvement syndical se rabat sur l'école publique, sur la formation professionnelle au sein de l'Éducation nationale. Il espère y trouver à la fois une garantie d'autonomie par rapport à la domination patronale et un moyen de réduction des inégalités, au moins en termes d'égalité des chances, avec peut-être un zeste de méritocratie. La question du pouvoir sur la formation explique des stratégies d'acteurs apparemment inversées. Le patronat dans cette période laisse progressivement, sauf pour des formations à ses yeux stratégiques, s'opérer le passage à l'Éducation nationale parce qu'il lui permet de socialiser le coût de la formation.

Un exemple tout à fait différent illustre aussi l'importance des stratégies d'acteurs. L'accord interprofessionnel de 1970 et la loi de 1971, actes fondateurs du système français de formation professionnelle continue, naissent dans le cadre des négociations postérieures aux événements de 1968. Dans un premier temps, est négocié un accord interprofessionnel sur l'emploi. Les négociateurs décident de le compléter par un accord distinct sur la formation. La logique est celle de l'emploi avec un chapitre additionnel sur la formation. Les syndicats réclament un financement de la formation professionnelle continue par les employeurs, ce que le patronat refuse. L'État doit alors imposer une obligation de dépense de nature fiscale. C'est autour de cet enjeu qu'émerge ce qui a été présenté hier comme une spécificité française : la « stagification » de la formation continue. Pourquoi ? Parce que, dès lors qu'il y a une simple obligation de dépense pour l'employeur, avec une liberté d'utilisation des fonds, le problème pour les syndicats comme pour l'État est de contrôler l'utilisation des ressources, d'éviter que l'employeur ne détourne cette obligation en finançant des activités qui sont en fait des activités productives. Tout ce qui est formation dans l'acte de travail, dans le processus concret de travail devient suspect. Seule la mise à l'écart, la « stagification », permet d'assurer un contrôle. Nous en avons supporté longtemps les conséquences. Il a fallu attendre les toutes dernières négociations interprofessionnelles pour ouvrir des possibilités de prise en compte plus large des formations dans l'acte de travail et dans le collectif de travail dans le cadre d'un plan de formation « libéré » de la contrainte d'obligation de dépense.

Cette approche ne vient pas en substitution de celles qui ont été présentées au cours de ces journées. Elle invite à ne pas se limiter à une vision seulement pédagogique des rapports entre travail et formation. Elle montre que ces rapports sont au centre des enjeux de contrôle du processus de travail, donc du contrôle de l'acquisition et de la transmission des qualifications associées (ou non) au processus de travail.

Une deuxième réflexion, plus brève, portera sur les relations entre travail et âge. Partons encore d'un constat qui porte sur la longue période. Ce n'est qu'après la Seconde Guerre mondiale que se pose, autrement que de façon ponctuelle (formation des chômeurs dans la période de crise économique des années 1930), la question d'une formation qui ne soit pas initiale. La formation, y compris professionnelle, est conçue jusqu'alors comme une étape qui précède la période productive.

Elle est réservée aux jeunes. Même dans le cas de l'apprentissage, qui est lié avec une activité productive, il n'existe pas d'apprentissage d'adultes.

Personne ici ne doit avoir de souvenirs précis sur l'immédiat après-guerre. À l'époque, il existait une référence progressiste absolue en matière de formation : le plan Langevin-Wallon, élaboré au lendemain de la Seconde Guerre mondiale par ces deux auteurs, Paul Langevin et Henri Wallon. Une affirmation essentielle était que le système de formation initiale devait équiper les jeunes pour l'ensemble de leur vie active. Il fallait que tout jeune sorte du système éducatif avec les outils dont il aurait besoin dans toute sa carrière professionnelle. Le problème de la formation des adultes n'était envisagé que comme un palliatif des défaillances du système de formation initiale. De sorte que, lorsqu'est lancé le mouvement de promotion professionnelle des adultes – et nous sommes dans une maison, le Cnam, qui était à l'époque le symbole de la formation des adultes et de leur promotion –, les organisations syndicales ont souvent réagi avec suspicion. Elles y voyaient, selon leurs références théoriques, une technique d'écrémage de la classe ouvrière, de création d'illusions d'ascension professionnelle, de surexploitation indirecte par le travail gratuit que fournissaient les élèves. Il y avait cette idée que la formation des adultes, qui se faisait au-delà du temps de travail, était une technique à la fois de production d'illusions idéologiques et d'aliénation au service des objectifs du patronat.

La conception de la formation des adultes comme une voie de promotion personnelle et collective vient des mouvements d'éducation populaire. Elle est liée à une formation culturelle, au sens large, et non purement professionnelle. La perspective de la formation professionnelle comme un droit pour tous les travailleurs est tardive. Elle ne s'inscrit explicitement que dans l'accord interprofessionnel de 1970 et la loi de 1971. Aujourd'hui encore, on voit coexister des discours hétérogènes. Le discours sur la « formation tout au long de la vie » présente chaque individu comme maître et responsable de son parcours professionnel, comme investisseur dans son capital humain pour construire sa trajectoire. Mais nous ne sommes pas totalement libérés de l'idée selon laquelle c'est la formation initiale qui doit être responsable. La formation continue en répare les défaillances ou les échecs ou les injustices, mais ce n'est qu'un droit en réparation, un droit à une « formation différée ».

La dernière observation, plus englobante, concerne la domination qu'exerce le pôle de l'emploi sur les autres dimensions de la réflexion qui a été menée durant ces journées, qu'il s'agisse du travail, de la formation, de la santé ou des âges. Encore convient-il de préciser que, lorsqu'on parle de domination de l'emploi, l'emploi est lui-même un facteur dominé. Si l'emploi est omniprésent, c'est parce qu'il est le point où s'exercent avec le plus de violence les impératifs de rentabilité ou de réduction des coûts. Plutôt que d'en donner une présentation théorique trop bien connue, il est plus instructif d'en suivre la variété des illustrations dans les recherches qui nous ont été présentées.

L'exposé sur les cafés-restaurants montre à quel point les stratégies de formation sont liées à des formes d'organisation du travail, elles-mêmes soumises à des exigences de mise en valeur du capital. Ceci n'est pas seulement vrai pour des entreprises ; dans le secteur public aussi, les exigences de rationalisation pèsent lourdement. On l'a vu sur l'hôpital. On vient de le voir sur l'Inra. Ce qui se joue en matière de liens formation-emploi est partiellement déterminé par des exigences de réorganisation pour rationaliser ou par l'accompagnement de restructurations avec reclassement de personnel.

On le constate aussi dans l'aéronautique où les problèmes de suppressions d'emplois ne sont pas d'actualité. Sur ce point, j'ai été frappé par l'un des exposés. Pendant trois quarts d'heure, nous avons entendu une remarquable analyse, d'une précision scientifique absolue, sur les liens entre travail et formation, activités de travail et activités de formation, etc. Puis, tout à coup dans la discussion, il est apparu qu'il s'agissait de travailleurs intérimaires ! L'industrie aérospatiale utilise des missions d'intérim successives au terme desquelles on sélectionne les plus aptes. La formation devient un outil déterminant dans un processus de sélection des plus aptes au sein d'un modèle de

gestion des ressources humaines fondé sur une phase de précarité qui est le préalable d'une possible insertion durable.

D'autres contributions illustrent la signification actuelle de la prise en compte de la gestion des âges en termes d'activité productive. Cette prise en compte est commandée par la priorité donnée à l'élévation du taux d'emploi des seniors non seulement en France, mais au niveau de l'Union européenne. Les réformes des retraites visent à prolonger la durée de vie active ; dans le contexte actuel, elles engendrent l'augmentation du taux de chômage des seniors en même temps que sont supprimés ou laminés les dispositifs, comme les cessations anticipées d'activité ou les dispenses de recherche d'emploi, qui offraient des solutions de gestion sociale de ces situations. Si l'on se préoccupe à ce point aujourd'hui de la gestion des âges, c'est d'abord parce qu'il s'agit de maintenir les seniors au travail. Le nouveau dispositif sur la pénibilité, par exemple, a été inclus dans la réforme des retraites. Il n'est pas né d'une angoisse soudaine sur la pénibilité du travail, mais sur le fait que si l'on veut maintenir les seniors au travail, il faut introduire des mesures de prévention et, à défaut, leur offrir des voies de sortie. Les contrats de génération contiennent un discours tout à fait sympathique et positif sur la transmission des savoir-faire. Mais, là encore, il s'agit d'imposer des obligations ou d'offrir des subventions aux entreprises pour qu'elles accueillent ou maintiennent des travailleurs âgés dans l'emploi. Et l'on n'est pas très exigeant sur la vérification de la réalité de la transmission des compétences. Le problème central, c'est qu'ils restent dans l'emploi.

Je passe vite sur une autre illustration bien connue. La formation professionnelle continue au départ, comme on l'a redit hier, devait reposer sur un équilibre entre la réponse aux besoins des entreprises et l'offre de perspectives d'épanouissement et de promotion des travailleurs. Après trente années d'un chômage massif et permanent, le premier objectif s'est imposé, laissant au second un rôle décoratif. Ainsi, le congé individuel de formation, qui était le seul le dispositif qui devait donner aux salariés l'initiative sur leur parcours professionnel, est de plus en plus utilisé par des travailleurs qui se sentent menacés dans leur emploi et qui essayent de se protéger des conséquences d'une perte d'emploi anticipée. Sans sombrer dans le déterminisme, il est difficile d'ignorer à quel point l'emploi domine aujourd'hui les dynamiques de la formation.

Je terminerai sur une dernière illustration, peu spectaculaire mais, à mes yeux, fort significative. En 2013, deux grands accords nationaux interprofessionnels ont été signés. Le premier, en janvier, a porté sur la sécurisation des parcours professionnels et la performance des entreprises ; il a été suivi d'une loi de transposition. Ces textes ont fait l'objet d'une attention politique et médiatique considérable ; ils ont constitué l'événement majeur de l'agenda social 2013. Au début de juillet 2013, un accord interprofessionnel sur la qualité de vie au travail a été signé après une longue négociation. Je suppose que dans cette salle, on le sait, mais peu de personnes ont eu les moyens de le savoir. Tout ceci s'est passé, dans une large indifférence aussi bien pendant la négociation qu'après la signature de l'accord. Il existe une déconnexion entre le faible intérêt qui est porté dans le débat social et politique à ce qui relève de la qualité de vie au travail (sauf lorsque les suicides se multiplient) et sa polarisation sur ce qui est lié à l'emploi. L'emploi imprime sa logique et impose ses conséquences sur le travail, la formation, la santé et la gestion des âges.

Ces observations avaient pour objet d'introduire un certain nombre de questionnements formulés par un non spécialiste des sujets dont vous avez traité durant ces journées. J'ai tenté de proposer quelques liens avec des domaines connexes qui peuvent enrichir l'analyse des rapports complexes entre travail, formation, santé et âges.

Débat avec la salle

Corinne Gaudart : merci d'avoir re-problématisé la thématique du séminaire. La parole est à la salle. Alors, moi, j'ai peut-être une question. Comment se dessine l'avenir pour un économiste sur ces questions-là ?

Jacques Freyssinet : comme l'intervenante précédente, j'ai droit à la réponse « je ne sais pas ». Un aspect que je n'ai pas évoqué ressortait de l'intervention du Céreq hier après-midi : il se dessine une opposition entre organisation apprenante et organisation non apprenante soit post-tayloriste, soit en *lean production.* Elle était présente dans une série de travaux antérieurs ; il est intéressant de la voir réapparaître à travers des travaux qui portent plus spécialement sur la formation. Les évolutions futures seront fortement liées au poids relatif que prendront les organisations apprenantes et les organisations type *lean production*. Un risque serait que nous soyons dans une phase où la *lean production* pèse même sur les organisations apprenantes et que la pression sur la rationalisation, la compression des coûts et la réduction des effectifs fasse passer à l'arrière-plan la dimension « formation ».

Le paradoxe est que la stagification accordait une certaine garantie, alors que les formations intégrées au processus de travail risquent d'être une échappatoire commode pour renforcer le temps de l'activité productive, quitte à le badigeonner d'une volonté de formation. Il est fondamental d'exploiter au maximum les possibilités de formation dans l'acte de travail, dans le collectif de travail, avec tous les aspects positifs qui ont été signalés auparavant. Ma crainte est que, dans le contexte actuel, on baptise « formation dans l'acte de travail » une politique de réduction du recours aux stages et autres formations formalisées. Selon une technique traditionnelle, on donnerait un habillage progressiste et moderniste à des réductions de coûts imposées par d'autres logiques.

Aussi longtemps que nous resterons soumis à une brutale pression sur les coûts, imposée par les conditions actuelles de concurrence et de financiarisation de l'activité économique, le risque existe que ne subsistent de la formation que les éléments qui seront jugés rentables par les employeurs. Au mieux, survivraient alors quelques fenêtres de liberté hors temps de travail pour des formations à distance, de type *E-Learning* ou autre.

Christine Savantré (syndicat UNSA) : je voudrais revenir sur ce que vous venez à l'instant de dire. Moi, je crois que, sur le fait que la formation sera uniquement dominée par rapport à des soucis d'employabilité, on est complètement dedans là, puisque, dans le cadre de la loi du 5 mars, il est bien clair que, les formations éligibles au CPF devront être en adéquation totale avec les emplois dans les entreprises. C'est pour ça qu'on confie ça aussi aux branches. Et je souscris complètement à ce que vous avez dit, dans le sens où je trouve aujourd'hui qu'il y a vraiment un manque de débat et de réflexion sur la valeur « travail ». On ne parle que de l'emploi, sans y attacher, en dehors de l'aspect « coût », la valeur financière. Mais on ne s'autorise plus, et moi je le vois même en tant qu'organisation syndicale, à parler de ce qu'est la valeur « travail », et de ce qu'on y met autour. La qualité de vie au travail, bien sûr, on en parle. On aspire tous à travailler dans de meilleures conditions. Mais la valeur même « travail » avec tout ce que ça peut signifier sur le partage du travail, l'organisation, c'est un sujet qu'on met, je trouve, un peu trop au banc. Et je crains qu'il y ait un effet boomerang dans les années à venir.

Alors, je voulais revenir aussi sur les qualifications. Force est de constater quand même qu'aujourd'hui les gens sont quand même très qualifiés. On ne cesse de parler des jeunes qui sortent sans qualification du système scolaire, il n'en demeure pas moins qu'on n'a jamais eu autant de jeunes qualifiés, voire surqualifiés. Et en même temps, on a affaire à un phénomène de déclassement. Donc est-ce qu'il s'agit du déclassement du travail, du déclassement de l'emploi ? Et moi, je pense qu'il y a aussi des questions à se poser à ce niveau-là.

Danièle Guillemot (Céreq) : Pour poursuivre dans ces réflexions un peu générales, je suis aussi frappée par la période actuelle. Jacques Freyssinet parlait de la mise à distance de l'emprise du travail, au travers des cours et stages, qui a été construite historiquement par des questions de contrôle des dépenses de formation des entreprises, et qui, aujourd'hui donc, avec la réforme, pourrait être complètement remise en cause. D'un autre côté, je crois que c'est Catherine Delgoulet, en introduction, qui insistait sur le fait que, dans une période d'intensification du travail importante qu'on a connue depuis plusieurs décennies, la formation vraiment liée au travail demande du temps. Et donc là, il y a un élément de paradoxe, c'est que ce temps-là est fortement réduit. Et troisième élément aussi qui part dans un sens un peu différent, c'est qu'aujourd'hui parmi les formations qui ont beaucoup progressé, ce sont des formations (et ça, ça a été mis en évidence notamment par les collègues du Céreq) beaucoup liées à des habilitations réglementaires, ou soit liées à des normes de qualité – stratégie commerciale, positionnement dans la chaîne de valeurs, puisque c'est lié à des situations de sous-traitance, etc. ou des obligations à se conformer à des normes de qualité, qui impliquent des formations.

Donc, on voit bien que, d'un côté, il y a moins de place pour vraiment former en travaillant puisque ça demande du temps – donc ça, c'est l'intensification du travail. Et, d'un autre côté, de plus en plus de formations sont peut-être complètement normées – et peut-être aussi de ce point de vue-là détachées du travail, bien que ça puisse être d'ailleurs, d'un point de vue des catégories de formation, organisé comme des formations en situation de travail. Ce sont quelques éléments qui m'ont frappée, que je voulais juste souligner.

Serge Volkoff : je voudrais revenir sur la période du début des années 1970, qu'il me semble tout à fait légitime d'avoir évoquée. Je n'étais pas à l'époque déjà dans les activités sur lesquelles j'ai pu m'investir par la suite, mais j'ai pu rembobiner un peu ce qui se passait à l'époque, et dans le champ des politiques du travail, et dans le champ des politiques de la formation, et ce, simultanément – et je pense de manière assez cohérente.

Pour mémoire, pour ceux ici qui n'ont pas ces choses-là en tête, dans la période où émergeait la loi structurante sur la formation continue de 1971… cette loi a été fortement portée à l'époque par un proche conseiller du Premier ministre Jacques Chaban-Delmas (un gouvernement qui voulait incarner le gaullisme de progrès, la « nouvelle société », enfin une forme de réaction politique en effet aux conflits de 68). Elle a donc été portée par ce proche conseiller qui s'appelait Jacques Delors, qui par la suite est devenu un membre éminent du parti socialiste, Président de la commission européenne, etc. Donc, un homme politique de premier plan ; en tout cas, il allait le devenir.

Or, de façon très, très parallèle, et portée largement par le même courant, il y a eu une forte structuration et une forte dynamique des négociations sociales, et des mises en œuvre de l'action publique, dans le domaine des conditions de travail. L'Anact est née en 1973. Il y a eu une grande négociation avec un accord interprofessionnel sur les conditions de travail, dans cette période-là. L'accord, de mémoire, date de 1975[15]. Il n'a pas été signé par la CGT et la CFDT, mais elles avaient beaucoup participé à la négociation, et le contenu de l'accord portait la marque de leurs interventions. Le fonds d'amélioration des conditions de travail date de cette époque-là. Il y avait au Commissariat au Plan un programme d'actions prioritaires sur l'amélioration des conditions de travail. Il y a eu même un secrétariat d'État à l'amélioration du travail manuel, qui a été créé en 1974, le titulaire en était Lionel Stoléru, et son directeur de cabinet est devenu ensuite directeur de l'Anact. Enfin, tout ça est un mouvement de prise en compte, qu'on peut considérer comme provisoire, daté, puisque en effet peu après la crise de l'emploi… La décision de créer un système statistique sur les conditions de travail date de cette époque-là. Ma propre carrière professionnelle, d'une certaine manière, a démarré sous l'égide de cette offensive, puisque j'ai été le premier occupant d'un poste créé en 1976 – le poste de coordinateur du système Stat sur les conditions de travail, en France.

[15] Accord interprofessionnel du 17 mars 1975.

Donc, ce sur quoi je voudrais insister, en lien avec des éléments qu'a avancés Jacques, c'est sur le positionnement compliqué des organisations syndicales, à mon sens, dans les deux domaines, et pour des raisons voisines. Les raisons que tu as expliquées sur cette vieille tradition de : si on va trop du côté de la formation dans le travail, en prise avec le travail, et dans le cadre du travail, au fond, il y a une forme de mainmise du patronat sur ces processus, qui est à redouter. Eh bien, sur les conditions de travail, c'est un peu la même chose – enfin avec des sensibilités différentes selon les organisations syndicales. Selon les périodes – je pense qu'un certain nombre d'organisations syndicales qui abordaient le thème de l'amélioration des conditions de travail, sur la pointe des pieds, dans la période dont je parle, et qui ont même continué de l'aborder sur la pointe des pieds au moment des lois Auroux, du droit d'expression, au début des années 1980, ont quand même bougé depuis. FO, un peu. La CGT, beaucoup, il me semble. La CFDT a toujours été plutôt elle au contraire inscrite, dans la formation aussi, du côté de la prise de risque, et de ne pas trop redouter la confiscation patronale…

Alors, je ne veux pas trancher sur qui a tort, qui a raison dans cette affaire-là. Il me semble qu'il serait de l'intérêt du débat social des salariés, de leurs représentants, de jouer pleinement la carte, de prendre pied, et essayer de dire son mot, de trouver des formes de contrôle et d'intervention dans ce champ-là, du lien entre les processus formatifs et l'activité de travail. Et je terminerai juste d'un mot là-dessus, en disant, et ça va faire écho à quelque chose que Danièle vient de dire, qu'il y a des enjeux de contrôle du temps, dans les deux cas. Cette affaire des temps, pour le coup, rejoint peut-être d'anciennes traditions du débat social, voire des conflits sociaux – sauf qu'au lieu d'être, ou à côté d'être, des conflits sur le temps de travail, on aborde peut-être un enjeu complètement vital (qui devrait l'être du moins dans le débat social) du contrôle du temps dans le travail. Ça, on a eu plein d'exemples au travers, et de ce que décrivait Jeanne à l'hôpital, et toi-même Christine ce matin. Là, je raisonne en ergonome. On sait à quel point on a des enjeux névralgiques autour de : est-ce qu'à un moment donné il y a une personne de plus dans l'équipe, et ça permet de re-réguler le partage des tâches, et de recréer des processus formatifs qui sont tout à fait décisifs pour travailler autrement ? Et cet enjeu-là peut être plus difficile à négocier au plan des branches, ou au plan national. Il est complètement vital au plus près des lieux de travail. Donc, je pense qu'on a besoin d'une revitalisation de la pensée sociale, de la dispute sociale aussi, du débat social en tout cas, sur des questions de ce type, qui relient au plus près conditions de travail et activité de travail, et enjeux de développement des personnes et du collectif.

Jacques Freyssinet : je suis tout à fait d'accord avec la dernière intervention. Je voudrais compléter mon point de départ initial en rappelant qu'on ne peut pas analyser les stratégies d'acteurs indépendamment de la dynamique des institutions. Le phénomène qui vient d'être décrit illustre bien ce qui s'est passé dans les années suivantes. La remontée récente de la prise en compte du travail est liée à des phénomènes de type suicide, stress, *burning out*, qui sont montés au premier plan de l'actualité notamment médiatique. En revanche, le mouvement de la fin des années 1960 et du début des années 1970 sur les conditions de travail avait sa source dans ce qu'on appelait à l'époque « les révoltes d'OS ». Les ouvriers spécialisés à la chaîne, à un moment donné, pétaient les plombs en disant : « on ne peut plus supporter les conditions dans lesquelles on travaille ». Les organisations syndicales ont été un peu en difficulté pour traduire cette révolte, parce qu'elles étaient déjà des organisations d'ouvriers et d'employés qualifiés, de techniciens et de fonctionnaires. Elles ont réagi sur leur répertoire de l'époque. En caricaturant, la CFDT a dit : « à ces OS, il faut leur offrir des formations d'épanouissement. On va recueillir leurs demandes. On va leur offrir des stages qui leur permettent de s'épanouir hors du travail puisque le travail est complétement dégradé ». La CGT a dit : « il faut qu'ils aient une carrière professionnelle. Donc on va négocier des niveaux de classification supplémentaires ». On a inventé des niveaux de classification d'OS, qui, sans être reconnus comme ouvriers professionnels, avaient des indices de début de carrière d'OP. Le patronat a été plus imaginatif, notamment l'UIMM. Sa réponse reposait sur l'enrichissement des tâches, l'élargissement des tâches, les équipes semi-autonomes. Ce mouvement semble avoir été plus porté

par un patronat « moderniste » que par des organisations syndicales qui étaient partagées quant à la réponse à donner à cette stratégie.

Parallèlement, la formation professionnelle donnait naissance à un ensemble de procédures et d'institutions : consultation du CE, négociation de branche obligatoire, création de multiples institutions paritaires… Elles provoquèrent l'émergence, au sein des syndicats, de spécialistes de la formation professionnelle d'une compétence extrême, mais souvent coupés du fonctionnement de l'organisation. Il semble que se produise un phénomène analogue dans les organisations syndicales à propos des conditions de travail, notamment à partir du moment où les CHS ont été fusionnés avec les comités d'amélioration des conditions de travail pour créer les CHSCT. Des spécialistes tout à fait remarquables apparaissent au sein du mouvement syndical sur les conditions de travail, mais souvent avec des grandes difficultés pour embrayer sur l'activité globale du syndicat. Le monde des spécialistes de la formation professionnelle continue et le monde des spécialistes des conditions de travail sont devenus largement disjoints. Ceci contribue à expliquer l'incapacité de la négociation collective à réintégrer deux questions qui sont fondamentalement liées et que la logique des constructions institutionnelles a autonomisées.

Corinne Gaudart : je voulais un peu réagir par rapport aux questions qui ont été faites. Et je suis un peu gênée. Mais je vais essayer d'expliquer pourquoi. C'est-à-dire qu'il me semble que la perspective que vous proposez, ces perspectives historiques macrosociales, en termes de stratégie d'acteurs autour de ces questions de formation, me semblent tout à fait pertinentes. Mais il me semble qu'il y a danger peut-être à analyser les choses uniquement sous cet angle-là. Ce que je veux dire par là, c'est que, dans ces stratégies d'acteurs qui sont présentées, on voit le rôle des employeurs, des syndicats, de l'action publique – beaucoup dans une grille de lecture de stratégies d'acteurs. C'est-à-dire en termes de rapports de domination, on va le dire comme ça. Mais moi, je n'y vois plus trop les travailleurs, non pas en tant que collectif, mais en tant qu'individus. Et je me demande s'il n'y a pas de danger à ne retenir que cette grille de lecture, qui, à mon sens, renforce une conception du travailleur ou du chômeur comme un simple *homo-economicus*. Et il me semble que ce qui a été montré aussi pendant ces deux jours et demi, c'est que, si on envisage la formation comme une activité individuelle et collective, il s'y joue bien d'autres choses que des questions d'emploi – même si elles restent centrales. Et que la possibilité de se former ouvre des perspectives plutôt d'un registre qualitatif (je ne sais pas s'il faut le qualifier de psychologique ou social), qui ont à voir avec le registre de la santé, qui me semblent tout à fait fondamentales. Et le fait de pouvoir envisager la formation aussi sous cet angle, peut contenir on va dire un pouvoir subversif, qui permet peut-être de déconstruire des rapports figés, qui n'expliqueraient les relations formation-emploi que sous un angle économique, et relatives à l'emploi. Je ne sais pas si je suis très claire, mais c'est une autre lecture possible. Mais ça me semble important de pouvoir la tenir aussi.

Jacques Freyssinet : j'ai seulement essayé d'introduire dans le débat une dimension qui m'était parue assez peu présente. Mais il est clair que les deux jours et demi que nous venons de vivre ont beaucoup plus porté sur les thèmes que tu développes que sur ceux que j'introduis *in fine*. Je ne veux pas du tout réintroduire l'économie déterminante en dernière instance. Je pense simplement qu'il faut aussi l'éclairage de la stratégie des acteurs et des dynamiques d'institutions pour comprendre ce qui se noue autour de ces questions. Je suis d'accord pour dire que les autres aspects, sur lesquels je ne suis pas compétent, sont tout à fait centraux. Par exemple, ce qui se passe dans l'acte d'apprentissage, à la fois comme mécanisme de développement individuel et comme mécanisme de socialisation, est tout à fait essentiel. Dans les écrits des penseurs socialistes de l'éducation au XIXe siècle, de Proudhon à Marx parmi beaucoup d'autres, il y a cette idée centrale que c'est la jonction entre la démarche d'apprentissage et l'activité de travail qui est au cœur du développement individuel et de la socialisation. Je suis très peu compétent pour en parler, mais totalement convaincu que c'est fondamental. Si j'ai donné l'impression d'affirmer : seule l'économie importe, je me suis très mal exprimé. Ce qui me semble réaliste, c'est d'observer que les exigences de productivité, de rationalisation, de compétitivité exercent une pression croissante sur les autres dimensions qui de-

vraient être fondamentales, mais qui sont petit à petit biaisées, canalisées par la pression non pas de l'« économie », mais d'une certaine conception de l'économie.

Christine Vidal-Gomel (université de Nantes) : je vais revenir sur un autre point apporté au départ, peut-être en revenant aussi sur le travail qu'avaient fait Vincent Boccara et Catherine Delgoulet sur l'outil de formation, et qui est en train aussi de percuter le monde de la formation sous différents aspects. C'est l'introduction en fait des ressources numériques, et la façon dont elles sont conçues. Ce que je trouvais intéressant dans leur rapport, et que je tiens de nouveau à souligner, c'est qu'en fait ça part d'une logique totalement technique. C'est-à-dire qu'on développe des environnements virtuels parce qu'on sait les développer – en tout cas, on croit qu'on est capable de transformer le monde de la formation *via* complètement ces outils numériques, avec toutes les limites qu'ils en ont montrées. Et ce qui me paraît assez problématique, c'est aussi qu'on se retrouve dans des systèmes de conception (peut-être que les ergonomes ont déjà vu ça d'ailleurs aussi), qui excluent les utilisateurs finaux – en tout cas une partie des utilisateurs finaux que sont les formateurs. Je crois que Vincent a bien souligné quelle était la difficulté d'arriver à réintroduire les gens de la formation, les formateurs, dans ces dispositifs de conception. Et je pense qu'en fait il y a un point, là, important à travailler sur : comment on conçoit les formations à partir de l'analyse de l'activité ? Comment on peut faire face à cette introduction massive de technologies, qui sont souvent conçues complètement indépendamment des utilisateurs ? Moi, je trouve qu'on y retrouve de vieilles questions de l'ergonomie, mais qui sont reprises cette fois-ci dans le champ de la formation, alors qu'on les y voyait moins.

Céline Uguen (Indigo Ergonomie) : par rapport à tout ce qui a été dit en fait durant ces journées, je me repose une question concernant justement le processus d'intégration des besoins de formation, au plus près des besoins de l'entreprise – et notamment par un cas concret, que j'expérimente depuis quelques années, pour une entreprise de l'agro-alimentaire. Donc, j'interviens notamment sur les questions de santé au travail. Mais ce que j'ai pu constater, c'est l'absence complète de réflexion des managers de proximité, voire d'encadrement sur : à quoi sert la formation, sinon « cramer » du budget au niveau de l'OPCA ? Puisque on ne sait pas comment utiliser ce budget vis-à-vis de populations qui peuvent être notamment initialement assez peu qualifiées. C'est une entreprise qui fabrique principalement des produits type jambon sous vide, etc. Et, finalement, dans cette entreprise-là, alors je ne dis pas que bien sûr c'est une loi partagée par toutes les entreprises, je suis souvent très frappée par le fait que la formation ne se pense pas au niveau, d'une part, des salariés qui se trouvent envoyés en formation (ils peuvent parfois ne pas savoir de quoi parle même la formation), ni au niveau des managers pour qui la formation est avant tout prise comme étant une contrainte d'organisation, et non pas une ressource. Et, du coup, j'interroge la salle au sens large sur : mais aujourd'hui comment on introduit dans les questions de management l'importance de la formation ? Et comment on fait pour travailler avec ces questions-là, pour ne pas que ce soit simplement considéré comme étant une contrainte genre : « on m'a encore enlevé Dédée, alors que c'est la meilleure de la chaîne ». Mais bien : « ça va me servir parce que Dédée sera meilleure. Et sera meilleure pour moi, pour l'entreprise, pour ses collègues. Et dans son parcours professionnel, ça a du sens ». Donc là, c'est une interrogation peut être un petit peu naïve, mais sur la base d'un retour d'expérience de plusieurs années, où je vois que ça n'évolue absolument pas, la façon dont on prend en compte cette question de la formation aussi au niveau de l'encadrement de proximité.

Corinne Gaudart : Moi, je veux bien faire un commentaire là-dessus. Christine Vidal-Gomel a montré ce matin comment ça pouvait prendre du temps, de se pencher sur les questions de formation. Et on l'a bien vu à divers moments que ce temps manque, d'une part. Et là, je rejoins ce que disait Jacques tout à l'heure, la formation dans l'entreprise aussi peut être conçue, si elle est trop longue, comme un temps improductif à court terme. Donc, elle peut passer à la trappe et être rendue invisible.

Par ailleurs, si on peut supposer que les cadres de proximité, ou que l'encadrement de proximité, ait beaucoup de choses à dire, et fort intéressantes sur la formation, ça sera intéressant aussi de regarder leur propre activité. C'est-à-dire qu'aujourd'hui on a des cadres de proximité qui font un peu de

tout. Ce sont des ressources techniques. Ce sont des animateurs. Ils tiennent des fonctions RH. On leur confie des fonctions de conception. Et souvent, en leur confiant l'organisation de la formation, on les met dans des injonctions contradictoires, puisque dégager du temps pour former certains des travailleurs, c'est aussi leur ôter des marges de manœuvre au niveau de l'équipe, pour pouvoir ressortir la production attendue. Donc, ce que vous dites me paraît tout à fait pertinent, mais passerait peut-être au préalable par une compréhension du travail des cadres de proximité, et comment on peut aussi leur donner des marges de manœuvre, sinon ils ne vont pas y arriver, je pense.

Céline Uguen : alors justement, au-delà de la compréhension du travail des cadres de proximité vis-à-vis de ces questions-là, ça pose vraiment la question de la mise en visibilité de la formation à tous les étages, parce qu'en effet les cadres de proximité comme vous l'avez dit, avec en plus dans cette entreprise-là, le « multi-casquetage », ils n'ont plus vraiment assez de têtes pour porter toutes les casquettes. Ça, c'est une certitude. Et en même temps par rapport à cette problématique de quelle est leur activité. C'est aussi, et au-delà de ça, comment ils sont considérés comme étant une pierre angulaire du processus de formation, puisqu'en étant justement multi-casquettes, et au plus près des équipes, ils ont un rôle à jouer sur : comment intégrer des vraies questions de formation, avec une vraie plus-value, tant pour les hommes que pour les équipes, que pour l'organisation, et *in fine* la production ? Et aujourd'hui, c'est vrai que la formation est vécue comme avant tout une contrainte, amène à une sorte de cristallisation sur le fait que la formation en effet, ce n'est pas bien. Ça prend du temps. Ça coûte cher. On ne sait pas à quoi ça sert.

Et je rebondis sur ce que évoquait notamment Madame Vidal-Gomel, ce matin, sur le fait qu'aujourd'hui, quand on évalue la formation, on évalue la satisfaction vis-à-vis de la formation. Est-ce que vous êtes content d'avoir passé du temps en formation ? Ça vous a plu ? Les locaux étaient sympas ? Et pas tant sur un processus qui permet d'évaluer *a posteriori* : qu'est-ce qu'on en a tiré de la formation ? Et peut-être que c'est ça aussi qui manquerait aujourd'hui pour que la formation ait peut-être plus de sens dans les entreprises. À un moment donné, dans le processus formatif, on évalue. On revient plus tard. Et on vérifie que ce qui a été transmis, ce n'est pas simplement : « j'ai bien aimé les petits gâteaux avec le café, au cours de cette journée de formation ». Mais bien : « ça m'a servi. Ça nous a servi. Et ça peut être réutilisé à un moment donné ». Et à ce moment-là, ça valorise le fait que la formation, ce n'est pas une contrainte, malgré un réseau de contraintes très, très fort, au quotidien dans les entreprises, dans les équipes, et au niveau de l'encadrement de proximité.

Auditrice : ça serait pour répondre. Moi, je travaille auprès de structures petites, moyennes, mais aussi associatives. Et donc, effectivement, il y a certaines structures qui n'ont pas encore vu la formation dans un enjeu stratégique. Mais il faut savoir qu'il y en a quand même qui le font. Heureusement. Voilà. Pour dire qu'il n'y a pas que des personnes qui ne le font pas. Moi, j'ai quand même eu l'expérience d'avoir des structures qui faisaient des évaluations avant la formation, pour évaluer donc le niveau de compétence, qui ensuite l'envoyait en formation. Et ensuite, il y avait un suivi du manager, avec le collaborateur, pour voir justement les points de développement, sur quoi il a pu évoluer grâce à la formation. Donc, on n'évalue pas uniquement : « est-ce que c'était bien ? Est-ce que ça a été agréable ? » Mais aussi : « qu'est-ce que ça t'a apporté ? » Après, c'est vrai qu'il y a une notion de moyens dans des grands groupes. Et il y a aussi une vraie évaluation qui est faite donc à chaud, juste après, mais aussi à froid - et où la question principale qui va être posée, c'est : « est-ce que vous avez pu mettre en application ce que vous avez appris, aujourd'hui ? » Donc, aujourd'hui, il y a certains directeurs, managers, qui sont vraiment soucieux de cette question de la performance, ou de l'évolution de leurs collaborateurs, sauf qu'ils ne savent pas comment faire. Enfin moi, de ce que j'ai pu observer, on n'est pas forcément dans : « je ne m'intéresse pas, c'est inintéressant, je ne vois pas l'intérêt ». Mais plus : « bon bah d'accord, comme vous le disiez tout à l'heure, j'ai une multi-casquette, je dois faire plein de choses, à quel moment je me pose pour parler avec mon collaborateur ? À quel moment je le forme ? » Moi, c'est plus ça que j'ai pu voir. Voilà, un commentaire par rapport à ce qui a été dit.

Jacques Freyssinet : le poids que peuvent exercer la réduction des coûts ou l'intensification du travail sur les politiques de formation n'a pas des conséquences univoques. Depuis longtemps, l'analyse s'est efforcée de dégager des typologies d'entreprises selon la manière dont elles définissent leur politique de formation et l'articulent ou non à une stratégie plus globale. Il n'y a rien d'inéluctable dans une évolution où la formation serait comprimée en des doses purement utilitaires, des piqûres d'adaptation du salarié au respect des normes ou au changement des techniques. Il existe d'autres logiques comme les interventions viennent de l'indiquer. Je vous rappelle des typologies anciennes. Certaines entreprises distribuaient de la formation comme une espèce de récompense sociale. D'autres dépensaient leur 1 % n'importe comment pour échapper à un prélèvement fiscal. D'autres encore considéraient que la fidélisation et le développement d'un collectif de travail hautement qualifié, flexible du point de vue productif, constituaient pour elles un enjeu vital ; elles affectaient à la formation des sommes bien supérieures aux obligations légales. Le chemin de progrès, c'est de continuellement renouveler ces typologies d'entreprises. J'ai été un peu frustré hier par le simple dualisme « apprenant-non apprenant ». Les étapes ultérieures de l'exploitation des sources du Céreq vont certainement permettre d'aller plus loin. La compréhension des stratégies d'entreprises, en lien avec leur stratégie globale, est essentielle pour sortir d'un économisme simpliste dont je ne voudrais pas apparaître comme le porteur.

Danièle Guillemot (Céreq) : juste pour rebondir sur ce que vient de dire Jacques. Je veux juste rappeler, parce que vous avez peut-être lu un travail récent, qui a été fait par le Céreq sur la même base que celui qui a été présenté hier, donc à partir de l'enquête DIFES, mais un petit peu différent. Ce travail a donné lieu à un *Bref* du Céreq, et l'on travaille un peu autrement les typologies d'entreprises pour mettre en relation avec des parcours professionnels – donc sans intégrer explicitement la question de la formation reçue par les salariés, mais en intégrant les politiques de formation des entreprises dans un cadre beaucoup plus large. C'est-à-dire en construisant des typologies qui incluent beaucoup plus d'éléments que les seules politiques de formation (éléments d'organisation du travail, éléments de politique RH plus généralement). Donc pour resituer ce travail, c'est donc Josiane Vero et Jean-Claude Sigot, qui l'ont réalisé.

Et il ressort de ce travail donc des typologies qui sont assez proches de celles qui ont été produites dans d'autres cadres – à partir par exemple de l'enquête « Réponse », etc. où en effet on observe des organisations simples donc très peu outillées. Plutôt dans des petites entreprises. Mais où peut-être l'autonomie des salariés est relativement importante quand même, dans un cadre puis outillé. Et puis les organisations plutôt du type taylorienne ou néotaylorienne. Et là, ce qui se distinguait, c'est des organisations qui ont été qualifiées par les auteurs d'« apprenantes », et par d'autres qualifiées de « capacitantes ». Alors, c'est dans un cadre théorique développé par Sen[16]. Mais l'idée c'est que, là, on a des entreprises qui se distinguent non seulement par le fait que l'organisation vise à ce que les salariés puissent apprendre au travail, et donc aussi investit beaucoup dans la formation – mais non seulement dans un objectif d'efficacité d'entreprise, mais aussi dans un objectif d'investir dans les salariés, et dans leur capacité aussi à ensuite évoluer professionnellement, et y compris en dehors de l'entreprise. Et donc, cette typologie a été mise en relation avec des parcours professionnels, alors sur des durées très courtes compte tenu de l'outil dont on dispose – en moyenne, dix-huit mois, on va dire. Et ce qui apparaissait, c'est que les entreprises apprenantes et capacitantes (qui sont les plus grosses entreprises aussi en général) sont celles dans lesquelles les salariés restent plus dans l'entreprise. Donc, il y a moins de sorties de l'entreprise. Mais, par contre, lorsqu'il y a une sortie de l'entreprise, les capacitantes se distinguent des apprenantes, on va dire, par le fait que les salariés retrouvent beaucoup plus un emploi. Donc là aussi, c'est un début de travail, mais qui là essaye vraiment de partir d'une typologie d'entreprises, pour essayer de voir en effet quels sont les types d'entreprises qui, par les politiques de formation, mais incluses dans des politiques et des stratégies de façon beaucoup plus large, peuvent être plus ou moins favorables aux parcours professionnels des salariés. Donc ça aussi, c'est un travail qui devrait se poursuivre et être approfondi.

[16] Par exemple Amartya Sen, *L'Idée de justice*, Seuil, Paris, 2010.

Corinne Gaudart : d'autres interventions ? D'autres commentaires ? ... Je pense que nous allons clore le séminaire. J'ai oublié de dire en tout début de séance que, si certaines personnes sont arrivées au séminaire uniquement aujourd'hui, elles ont la possibilité de pouvoir s'inscrire sur une liste pour être tenues au courant des actes, et puis aussi des prochains séminaires.

Merci, Jacques Freyssinet, d'avoir fait l'exercice pour nous.

À l'année prochaine, je l'espère.

DERNIERS NUMEROS PARUS :

(Téléchargeables à partir du site http://www.cee-recherche.fr)

N° 95 *Le consentement du salarié à la rupture conventionnelle, entre initiative, adhésion et résignation. Enquête Dares auprès de 4 502 salariés signataires d'une rupture conventionnelle homologuée en 2011*
RAPHAËL DALMASSO, BERNARD GOMEL, ÉVELYNE SERVERIN
décembre 2015

N° 94 *Les changements dans le travail vécus au fil de la vie professionnelle, et leurs enjeux de santé. Une analyse à partir de l'enquête* SIP
LOUP WOLFF, CÉLINE MARDON, CORINNE GAUDART, ANNE-FRANÇOISE MOLINIÉ, SERGE VOLKOFF
décembre 2015

N° 93 *Politiques publiques et pratiques d'entreprise sur les questions d'âge et travail. Actes du séminaire « Âges et Travail », mai 2013*
CREAPT-CEE
novembre 2015

N° 92 *Working Conditions and « Sustainability » : Converting Knowledge into Action*
SERGE VOLKOFF, CORINNE GAUDART
août 2015

N° 91 *Conditions de travail et « soutenabilité » : des connaissances à l'action*
SERGE VOLKOFF, CORINNE GAUDART
août 2015

N° 90 *Dynamiques de transformation des modèles économiques des structures de l'ESS dans les services à domicile. Analyse de cas*
ALEXANDRA GARABIGE (DIR.), BERNARD GOMEL, LOÏC TRABUT
mai 2015

N° 89 *Identification et quantification des sources de l'écart de rémunération entre hommes et femmes au sein de la Fonction publique. L'apport de l'analyse non paramétrique*
EMMANUEL DUGUET, CHLOE DUVIVIER, JOSEPH LANFRANCHI, MATHIEU NARCY (Coord.)
mars 2015

N° 88 *Travail passé, activité et santé d'aujourd'hui : quels impacts des situations de travail ? Actes du séminaire « Âges et Travail », mai 2012*
CREAPT-CEE
décembre 2014

N° 87 *Entrer dans la banque par la voie de l'alternance. Une enquête auprès d'étudiants en master 2 Banque-Finance dans un IAE*
STEPHANIE MIGNOT-GERARD, CONSTANCE PERRIN-JOLY, FRANÇOIS SARFATI, NADEGE VEZINAT
septembre 2014

N° 86 *Les arrivants en milieu de travail : accueil, fidélisation, échanges de savoirs. Actes du séminaire* Âges et Travail*, mai 2011*
CREAPT-CEE
juillet 2014